INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN

Inclusión Educativa

DIAGNÓSTICOS, MODELOS Y PROPUESTAS

Coordinadores:

Verónica García Martínez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Jesús Izquierdo
Pedro Ramón Santiago







2015, Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

ISBN Obra Independiente: 978-607-9063-45-0

Impreso en México

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. DIAGNÓSTICOS, MODELOS Y PROPUESTAS.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

La inclusión y la equidad en la educación es uno de los retos para alcanzar la Educación para Todos (EPT), mediante una educación transformadora que evite cualquier forma de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades de acceso, participación y de resultados de aprendizaje. Sin embargo, a pesar del auge de las políticas de inclusión en todos los niveles educativos, representa todo un desafío.

La obra que tienen ante ustedes, *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas,* es el resultado del trabajo colaborativo del Cuerpo Académico de Investigación e Innovación Educativas, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) donde participaron instituciones educativas mexicanas de Universidades de diversos Estados de la República, la Escuela Normal, del Centro de Maestros, el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y tres instituciones extranjeras: Puerto Rico, Chile y España.

El interés de la obra surge ante la necesidad de contar y compartir experiencias que abordaran desde el aspecto teórico y metodológico estudios sobre diagnósticos, propuestas, problemáticas, casos de éxito, que en las diferentes instituciones y niveles educativos se aproximan a esta temática, cuya finalidad es avanzar hacia la inclusión educativa y social de los diversos grupos marginados.

La respuesta a la convocatoria emitida por la ReDIE fue intensa: se recibieron 35 propuestas de las diferentes instituciones y niveles educativos de México y el extranjero. La revisión editorial fue minuciosa con respecto al aporte teórico, la rigurosidad metodológica y la novedad práctica. Los 20 capítulos aceptados se agruparon en tres líneas temáticas:

I. Diagnóstico de necesidades para favorecer la inclusión.

II. Modelos y estrategias de intervención para favorecer la inclusión.

III. Propuestas didácticas y de formación para la inclusión.

La riqueza de la obra no sólo está en las temáticas sino en la multidisciplinariedad de los autores; en las diferentes poblaciones estudiadas, adultos, migrantes, estudiantes que van del nivel pre-escolar al nivel universitario. Hay una variedad de propuestas que se deslindan de prácticas que forman parte de una cotidianeidad, y otras que se desprenden de modelos y propuestas teóricas, así como como de una riqueza metodológica cuantitativa, cualitativa y de propuestas de intervención dirigida a los diversos actores que día a día se enfrentan a los retos de la inclusión educativa: directivos, profesores, alumnos, padres de familia.

Para la presentación de este libro, los artículos se agruparon acorde a las líneas temáticas antes mencionadas.

Sección 1: Diagnóstico de necesidades para favorecer la inclusión.

Los capítulos de este apartado (8) tienen como eje rector estudios de diagnóstico y propuestas concretas para atender la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en los diferentes niveles educativos.

Aldo Ocampo González, del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, en Chile, abordó la temática mediante una revisión epistémica que define el modelo de educación inclusiva a la luz de las transformaciones y tensiones vigentes en Latinoamérica y ofrece un análisis detallado de una propuesta de una teoría de la educación inclusiva.

Pedro Ramón Santiago, Silvia Patricia Aquino Zúñiga y Verónica García, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Mx., realizaron un análisis integral del sector educativo de Tabasco sobre la infraestructura educativa, índices de reprobación y deserción, capacidad de atención estudiantil, servicios educacionales, y necesidades educativas especiales. En los resultados se encontró que las necesidades intelectuales y visuales fueron las más constantes en las escuelas de nivel básico de Tabasco, lkas cuales requieren la rápida intervención de las autoridades, a fin de que las instituciones educativas respondan a los principios básicos de equidad y mejora educativa.

Mauricio Zacaría Gutiérrez, Nancy Leticia Hernández Reyes y Martha Vergara Fregoso, de la Universidad Autónoma de Chiapas, Mx., centran su atención en la experiencia docente sobre la inclusión educativa de alumnos centroamericanos en la frontera sur de México.

Aurelia Valenzuela Blanca y Manuela Guillén Lúgigo, de la Universidad de Sonora, Mx., identificaron las condiciones que se requieren en los centros educativos para la atención de la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria en el Estado de Sonora. Con un diseño mixto y entrevistas con grupos focales, indicaron que los profesores presentan una actitud favorable hacia la inclusión; los tipos de inclusión propuestos son la impartición de clases de un profesor capacitado en el aula ordinaria y el apoyo de especialistas.

Nikell Esmeralda Zárate Depraect, Carlota Leticia Rodríguez y Teresita Rubí Zárate Depraect, de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Mx., exploraron el conocimiento de docentes universitarios sobre la inclusión e integración educativa que se está implementando en su universidad pública, cuyo propósito ha sido disminuir obstáculos para lograr que estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación ingresen y culminen estudios universitarios.

Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Verónica García Martínez y Jesús Izquierdo, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, mx., presentaron el análisis de accesibilidad y usabilidad de la plataforma de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual, asignaturas pertenecientes al área general del modelo curricular flexible de la institución con la finalidad de ofrece condiciones de equidad. Se concluye que ofrecer educación a distancia a estudiantes con discapacidad visual sí es posible siempre y cuando se cuente con las condiciones de infraestructura y capacitación a todos los actores que intervienen en esta modalidad educativa.

Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y Carmen Adriana López Lucio, de La Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Mx., dieron a conocer las barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad al realizar su proceso de admisión a la universidad para aprobar tres tipos de exámenes: psicométrico, de conocimientos disciplinares de la carrera profesional de su elección y de habilidades de pensamiento. Los resultados evidencian la falta de prácticas, políticas y culturas inclusivas en el contexto universitario.

María Leticia Moreno Elizalde, Ernesto Geovani Figueroa González y Delia Arrieta Díaz, de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Mx., realizaron un diagnóstico para conocer las prácticas inclusivas en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Se trata de un estudio descriptivo, que aporta las primeras evidencias sobre el nivel de prácticas inclusivas en la institución. Finalmente, puede considerarse que reviste un carácter explicativo al pretender analizar si las prácticas inclusivas reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

Sección 2 Modelos y estrategias de intervención para favorecer la inclusión.

Los capítulos de este apartado (5) aportan análisis teórico-coneptuales con respecto a la educación inclusiva y a diversas estrategias de intervención realizadas en el nivel superior en México, Puerto Rico y España.

Elena Anatoleyna Zhizhko, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Mx, presenta resultados de una investigación cuyo objetivo fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México. El análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes.

Rosario de Lourdes Salazar Silva, Briseda Noemí Ramos Ramírez, Martín Gerardo Vargas Elizondo y Marta Alicia Valdovinos Cruz, de la Universidad de Colima, Mx., analizaron el caso de un estudiante con

disartria, intervenido mediante un programa basado en los principios de aprendizaje sensorio-motor que propone el método Feldenkrais, que parte de un aprendizaje integral del propio organismo para facilitar su inclusión social y educativa.Los trastornos del habla de naturaleza motriz, secundaria a lesiones nerviosas, constantemente son confundidos con alteraciones generalizados del lenguaje, que si bien se reflejan sólo en el habla, éste supedita a los procesos cognitivos, por lo que se requiere conocimiento e intervención para favorecer sus condiciones de vida.

Ana Luisa Baca Lobera, de la Universidad de Puerto Rico, presenta un modelo para la alfabetización de adultos diseñado en un centro comunitario de la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras, el cual ha tenido resultados positivos a lo largo de nueve años. El modelo se sustenta en la teoría Histórico-cultural de Vygotsky, la filosofía de Paulo Freire y la utilización de materiales Montessori. Además de la alfabetización básica, que cubre el aprendizaje de la lectura y la escritura, los y las participantes aprendieron habilidades matemáticas, ciencias sociales, habilidades para la vida diaria, cuidado de la salud e información de cultura general. El objetivo principal de la investigación fue establecer procesos microgenéticos de aprendizaje mediante el uso del habla privada como herramienta externa para facilitar la formación de operaciones cognoscitivas superiores en los y las participantes.

Melody Aracely Guillén Moreno, Juana María Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Mx., mediante la investigación - acción colaborativa y una estrategia de intervención, se llevó a cabo un estudio con niños de preescolares. La estrategia de intervención retomó elementos del teatro para desarrollar competencias socioafectivas en los niños y con ello favorecer la inclusión. A través de la observación participante de los niños documentada con evidencias en fotografías, videos y audios, los resultados señalan que se favoreció la inclusión al generarse el respeto a la individualidad pues aquellos niños que fueron considerados inicialmente como “con problemas de conducta” dejaron de ser señalados y etiquetados como tales, a la vez que manifestaron relaciones interpersonales más armónicas; más confianza en sí mismos, en sus capacidades y cualidades y mayor autonomía.

Óscar Chiva Bartoll, Lorena Zorrilla Silvestre y Jesús Gil Gómez, de la Universitat Jaume I, España, demuestran a través del modelo argumentativo de Toulmin (1958) y Toulmin, Rieke y Jamik (1984), los beneficios de los juegos motores para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como acción concreta que ayuda a su inclusión, donde se defienden una serie de consideraciones a tener en cuenta para planificar y adaptar los juegos motores. El trabajo sugiere una serie de pautas a seguir en función de las características y necesidades específicas de los estudiantes.

Sección 3: Propuestas didácticas y de formación para la inclusión.

El hilo conductor de este bloque de capítulos (7) radica en la riqueza del acercamiento metodológico de investigación-acción y propuestas de formación docente y de intervención didácticas que favorecen el desarrollo integral del estudiante, no sólo en el aula sino también en el contexto familiar y laboral.

Alicia Sánchez Jaimes, del CECyT 13, IPN , Mx., realiza una reflexión de la educación inclusiva a partir del estudio de caso de “F”, quien presenta discapacidad motriz derivada de un padecimiento conocido como “raquitismo hipofosfatémico”, con la finalidad de analizar sus repercusiones y tomar las medidas pertinentes que permitan a futuro enfrentar posibles casos que se nos presentan.

Olimpia Raquel López Valles y Heriberto Monárrez Vásquez, del Centro de Maestros Silvestre Ruedas y el SEED-IUNAES-ReDIE-UNID, Mx., describieron mediante la investigación acción y la historia de vida como técnica, las dificultades que presentan los alumnos con hipoacusia para integrarse en los grupos regulares; cómo enfrentan los maestros la atención a niños hipoacúsicos; y las dificultades que enfrentan los niños hipoacúsicos para integrarse a las actividades en su medio.

Liliana García Gómez, Gabriela Aldana González y María Alejandra Favila Figueroa, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Mx., mediante una investigación cualitativa- etnográfica de un grupo de niños identificados con discapacidad, describe cómo se incluyen y participan en la vida familiar y comunitaria, de la Colonia Santa Cruz Meyehualco, reconocida como un Pueblo originario de la Ciudad de México. Se concluyó que el colectivismo (parte de la herencia mesoamericana) es un elemento importante para la inclusión social de niños con “discapacidad”, aunque no siempre son reconocidos por las formas hegemónicas en que se organiza la escolarización oficial.

Leticia Ontiveros Moreno, de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del

Estado de Durango, Mx, presenta un acercamiento a la educación de las artes visuales de estudiantes con hipoacusia (sordos), La propuesta de inclusión en planes y programas de estudio se trabajó con una metodología de enseñanza cooperativa, donde se manifiesta, actualiza y se trasforma para el fortalecimiento de estudiantes con vulnerabilidad. El método propició ambientes de comunicación estratégica para motivar e inentivar a los estudiantes sordos a crear una perspectiva diferente en las relaciones e interacciones con los demás estudiantes, así como establecer una mayor oportunidad de entendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Francisco Nájera Ruiz, Roberto Murillo Pantoja, Germán García Alavéz e Ignacio Sánchez Jaimes, de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México., reporta el estudio cualitativo llevado a cabo en educación básica, sobre las experiencias y expectativas de los docentes con respecto a las estrategias didácticas para el aprendizaje enfocadas a estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin algún tipo de discapacidad.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, de la Universidad de Colima, Mx., muestra un panorama de la dinámica de operación de las estrategias de enseñanza que emplearon las docentes de la Telesecundaria No. 1 de Educación Especial del estado de Colima, para que sus alumnos y alumnas con discapacidad accedieran a los contenidos del Plan de estudios de educación básica 2011.

Dora Esperanza Sevilla Santo, Nohemí López Vázquez y Marisa del Socorro Zaldívar Acosta, de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mx., identificaron las necesidades de capacitación de los docentes de un Centro de Educación Especial que permita modificar el programa de orientación vocacional existente para que las personas con diferentes discapacidades puedan integrarse laboralmente.

Este último bloque de capítulos presenta modelos y estrategias didácticas

Los trabajos presentados en esta obra son una muestra de la gran preocupación de los diferentes aportes de la sociedad como los son los directivos, los profesores, los investigadores por buscar alternativas para propiciar una verdadera incluisión educativa y proporcionar una educación de calidad en condiciones de equidad. La multidisciplinariedad y procedencia –nacionales e internacionales- de los autores muestran problemáticas comunes y un primer acercamiento teórico y metodológico de lo que se puede lograr, y que debe permear en las políticas educativas, en los procesos de formaciñon docente y en las actitudes y comportamientos socieles.

La inclusión y la equidad en la educación es un reto y compromiso que debemos asumir quienes desde nuestro ámbito de acción podemos contribuir a una verdadera Educación para Todos.

SECCIÓN I

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN

CAPÍTULO 1

EL GRAN RETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: AVANZAR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA[4]

THE GREAT CHALLENGE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: TOWARDS A THEORY

Aldo Ocampo González

aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Universidad de Playa Ancha, Universidad Los Leones e Instituto Profesional de Providencia.

Resumen.

Este documento surge como respuesta a la necesidad de aclarar la naturaleza epistémica que define el modelo de educación inclusiva a la luz de las transformaciones y tensiones vigentes en Latinoamérica. Se reconoce el problema epistemológico y pragmático asociado al desarrollo de este modelo, ofreciendo un análisis detallado para iniciar la proposición inicial de una teoría de la educación inclusiva. Se concluye comentando el carácter actual de las medidas y propuestas a la luz de este modelo, las que sin duda imprimir un carácter reduccionista y colonializan el sentido de una epistemología coherente a este modelo más allá de la educación especial.

Palabras claves: *educación inclusiva*, *epistemología*, *escolarización* y *estatuto de colonialidad*.

Abstract.

This chapter provides a theoretical discussion that aims at clarifying the epistemic nature that defines the inclusive model in the light of the changes and tensions prevailing in Latin American education. The epistemological and pragmatic problems associated with the development of this model are acknowledged, providing a detailed initial proposal to start an inclusive education theory analysis. In the light of this model, we conclude commenting on the nature of the current measures and proposals, in which a reductionist character and colonialist meaning of a coherent epistemology of special education are imprinted.

Keywords: *inclusive education, epistemology, education and status of colonialism*.

1. Introducción

«*…las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas si se basan en esa profunda investigación de la vida humana…***»** *(Steiner)*

Gran parte de la investigación educativa ha enunciado fuertemente la crisis que afecta al pensamiento a inicios del nuevo milenio. Esta situación no ha pasado advertida y ha repercutido seriamente en el diseño y gestión de modelos, propuestas y acciones destinadas a superar los enigmas clásicos que condicionan fuertemente a la ciencia educativa en tiempos de exclusión. Siendo uno de ellos, la educación inclusiva.

Este documento presenta un análisis en torno a la necesidad epistemológica y teóricas necesarias para avanzar en la proposición de una teoría y de un discurso sobre la educación inclusiva que avance por sobre la imposición tradicional de su paradigma fundante denominado educación especial. Cabe advertir, que el legado de su paradigma fundacional demuestra según el carácter de las tensiones sociales, educativas, políticas, económicas, culturales e ideológicas presentes a inicios del nuevo milenio, un discurso/modelo pre-construido/pre-fabricado que no logra dar respuesta a dichas tensiones. En efecto, se observa un discurso mutilado/desgatado que repercute en la gestión de la enseñanza dirigida a recoger y respaldar la totalidad de estudiantes por sobre su reduccionismo clásico que enfatiza en las necesidades educativas especiales.

En un primer momento, se analiza la encricuja de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI, develando su ausentismo epistémico/teórico y su relación con su dimensión metodológica/pragmática que condiciona la calidad y pertinencia de la implementación de servicios educativos coherente con dicha propuesta. En un segundo momento, se describe el estatuto de invisibilidad y su vinculariedad con la gestión del currículo, la enseñanza y la didáctica desde una perspectiva de heterogeneidad. Se toman como marcos de referencia la contribución de las epistemológicas de las ausencias y de las cegueras como marcos comprehensivos destinados a situar un conocimiento ausente e invisibilizado a esta discusión en nuestra región.

Se concluye identificando sus problemas fundacionales y develando algunos rumbos posibles de este modelo a la luz de un re-prensar sensible y pertinente de los dilemas actuales que condicionan la imposibilidad de transformación de los sistemas educativos caracterizados por la exclusión y la violencia estructural.

El autor rescata una pista significativa aportada por el destacado investigador británico Roger Slee, quien explica que para avanzar en la construcción de una epistemología/teoría/discurso de la inclusión, es fundamental comprender como opera invisiblemente la mecánica de la exclusión. A esto se agrega, la necesidad de contribuir a aclarar significados en la materia como vía de superación de los tradicionales modelos cementerio tan presentes al día de hoy en nuestra región en materia de políticas educativas.

2. Avanzar hacia una construcción de una teoría de la Educación Inclusiva: *un ausentismo permanente y una colonización invisbilizada*

«…l_a neutralidad del conocimiento y de los propios valores que transmite la institución escolar es la legitimación necesaria del proceso de diferenciación…» (Bonal)_

2.1. La «encrucijada» de la Educación Inclusiva en el siglo XX

«…el malestar causado por la falta de visión clara del futuro, se conjuga con la consciencia cada vez mayor de las diferencias existentes en el mundo y de las múltiples tensiones que de ahí resultan…» *(Delors)*

La educación inclusiva como perspectiva[5] educativa, encierra un potencial altamente significativo, para la implementación de las transformaciones que hoy la ciencia educativa (Rivera, 2013; Ortiz y Mariño, 2014) en su conjunto requiere. Es de gran importancia reconocer que la educación inclusiva a la fecha *no constituye un modelo teórico o paradigma vigente*, como se puede observar en numerosas investigaciones y documentos técnico-normativos de cada nación en nuestro continente.

---

1 En términos epistemológicos adscribimos a una visión basada en el perspectivismo teórico por sobre una reflexión paradigmática de mayor amplitud. El perspectivismo teórico, en tanto, doctrina filosófica permite comprender que los planteamientos relativos a la educación inclusiva como modelo se encuentran en tensión pues están cargados de esquemas conceptuales o perspectivas posibles que delimitan cualquier juicio de verdad en lo posible. Esta situación da cuenta de la ausencia de un matriz epistémica coherente con los desafíos que cruzan el carácter de los fenómenos emergentes a la luz de esta proposición. Para Leibniz y Nietzchie el perspectivismo a diferencia de la construcción paradigmática explica que no hay sólo una forma de entender cómo valido un determinado fenómenos, sino que adquiere un carácter más holismo y pluralista. Tenti Fanfani (2008) afirma que en Latinoamérica no existen nuevas tendencias para una educación de futuro, más bien existirían acciones sueltas dentro de un contexto de fuertes transformaciones. Todo esto, no es otra cosa que evaluar la persistencia de ciertos problemas a través de modelos nuevos y bajo otras facetas en superación de las clásicas agendas desgastadas en nuestra región.

¿En qué basamos esta afirmación?, autores como Kuhn (1978), Guba y Lincoln (1994) y Ruiz (2003), explican que un paradigma es una visión o un modelo general de interpretación. En términos más sencillos un paradigma es una forma de entender la realidad. Todo paradigma se compone de tres niveles denominados *niveles de reflexión paradigmática* o sistemas de sustentación de la actividad científica (Sánchez, 2013) compuesto por tres dimensiones: a) *dimensión ontológica*, b) *dimensión epistemológica* y c) *dimensión metodológica*.

La relevancia de comprender los límites y rumbos que adopta el saber disciplinar (Villoro, 1989; Arroyo y Salvador, 2003) y el saber epistémico (Marková, 2006) del modelo de educación inclusiva, pre-construido en sus desafíos fundacionales, implica ser conscientes de que toda *"circunstancia determina la concepción del problema y el camino para intentar describirlo, comprenderlo, explicarlo, controlarlo o transformarlo"* (Sánchez, 2013:92). Estos argumentos son los que trazan nuevos matices de reflexión destinados a superar la ausencia de un *paradigma epistémico* (Martínez, 1994) apropiado a este nivel de reflexividad.

La necesidad de superar los obstáculos epistemológicos (Ocampo, 2013, 2014 y 2015) y pragmáticos (Slee, 2010; Sen, 2010; Parrillas y Susinos, 2013) desprendidos de los planteamientos actuales del enfoque de educación inclusiva a la luz de los desafíos del siglo XXI, no es otra cosa que *"las prácticas y discursos de los profesionales se fundamentan en teorías científicas (conocimiento disciplinar)"* (Salvador y Arroyo, 2003:49), permitiendo comprender de forma más certera la construcción de un *saber pedagógico especializado a esta discusión* que aporte a la definición de un status científico y a un conocimiento disciplinar que contribuya a explorar la verdadera linealidad o naturaleza de los elementos claves del proceso educativo a la luz de sus planteamientos.

En suma, la necesidad de apostar por la construcción de marco epistemológico que asuma la inexistencia de un paradigma de base sobre el modelo de educación inclusiva, continuará perpetuando una modalidad curricular, didáctica y evaluativa anti-dialógica sobre los desafíos que supone gestionar la heterogeneidad del estudiantado. La educación inclusiva es un modelo que tiene sus fundamentos basales en el gran legado de la educación especial, cuya dirección intenta superar las transformaciones exigidas por más de cincuenta años a la ciencia educativa en su conjunto.

A esto se agrega, superar su obstáculo pragmático (Parillas y Supinos, 2013) que impactará diametralmente en la gestión de los servicios educativos desprendidos de este modelo. Avanzar en la construcción de: a) una teoría (Slee, 2010), b) una epistemología (Ocampo, 2015) y c) un discurso en materia de educación inclusiva (Ocampo, 2015) significa re-definir la *calidad*, *pertinencia* y *responsabilidad social* de la gestión implementada a la luz de los servicios educativos dispuestos. En suma, significa mejorar situacionalmente los servicios desprendidos bajo el modelo inclusivo como dispositivo de legitimación al interior de la experiencia socioeducativa.

Este proceso implica un proceso de re-conceptualización sobre su objeto de investigación a la luz de la búsqueda de nuevos fundamentos que repercutan en el trabajo pedagógico y en sus principales agentes educativos, especialmente desde la liberación de aquellos significados que él mismo hombre ha creado y que hoy lo vuelven prisionero (Weber, 1986). Esta constricción sobre

su naturaleza permite establecer nuevos dispositivos de interpretación con la finalidad de tensionar

> […] los supuestos de la homogeneidad y de la integración social, definen como disfuncionales las conductas que interfieren en el desarrollo armónico de la sociedad y la califican de desviadas o discapacitadas a las personas que manifiestan esta conducta disfuncional. Por eso, estas teorías conceden enorme importancia a los programas y a los tratamientos que hagan a las personas discapacitadas más funcionales para la sociedad (Mercer, 1992:19).

Las palabras de Mercer (1992) reflejan buena parte de lo que hoy acontece bajo el alero de un discurso altamente atractivo, con gran presencia en todas las agendas políticas de los gobiernos de turno en la región, como es el de educación inclusiva. En Latinoamérica gran parte de los gobiernos han implementado políticas de educación especial que recogen los principios de la educación inclusiva basada en una visión integracionista que reduce y redunda su objeto en los sujetos sociológicamente clásico excluidos como son: *las personas en situación de discapacidad*. Lo aportado por Mecer no refleja más que la situación actual de esta discusión.

Por un lado, se observa un efecto de contra lenguaje cuyos efectos de poder únicamente han descrito y fundamentado un objeto teórico hibrido y han emancipado un *travestismo discursivo* (Skliar, 2008) bajo un modelo legitimador de la totalidad de ciudadanos. Otra dimensión se define a la luz de la naturaleza otorgada por el fracaso escolar y su relación con la educación especial, cuya génesis ideológica al ser interpretada mediante los aportes de la ontología histórica propuesta por Hacking (2004) describe un nuevo y novedoso formato de la normalidad al interior de la estructura educativa, sin preservar el valor de la educación inclusiva en la gestión educativa actual. Este escenario nos insta a visualizar más allá de lo aparente el sentido y significado oculto que encierra la palabra "especial" e inclusiva" y "diversidad" en la educación. El *estatuto de visualidad*[6] establecido dirige su mirada en determinación de legitimidad a ciertos colectivos de ciudadanos, bajo la cual, relega a otros de esta discusión y perpetua la imposición de una visión tradicional de la educación especial, justificada a través de un lenguaje más justo socialmente. Todo ello, da cuenta de la imposición tradicional de su paradigma fundamente: Educación Especial. Situación que refleja la consagración y desarrollo de prácticas sociales y educativas inconscientes y cargadas de ignorancia al problematizar un diálogo sobre un nosotros y sobre los rumbos de nuestras sociedades.

La reproducción ideológica emergente bajo la vía relacional de educación inclusiva y educación especial han anquilosado un discurso que entra en tensión al pensar nuevas maneras de abordar las dimensiones clásicas de la tarea pedagógica como son: a) la comprensión y gestión del currículum, b) los dispositivos de accesibilidad de la enseñanza y c) implementación de modalidades de evaluación centradas en la naturaleza de los desempeños de todos los estudiantes.

La compresión que realiza el modelo de educación inclusiva a la luz del currículum queda sujeta a un conjunto de adaptaciones o medidas específicas para ciertos grupos de estudiantes. En la actualidad, se ha intentado superar la visión programática de las adaptaciones al currículo, bajo la transferencia de los principios universalistas provenientes de la filosofía, los que refuerzan la ca-

2 Se toma este concepto de la destacada investigadora chilena Maricel Gómez de la Arrechea Cohas. Concepto desarrollado a través de su tesis doctoral.

tegoría de totalidad, en tanta acción discursiva. La propuesta del diseño universal de aprendizaje, recoge esta modalidad en su fundamentación, pues intenta gestionar el aterrizaje de los principios de la accesibilidad y del modelo social de la discapacidad. Se entiende de este modo, que es el currículo el que discapacita.

El diseño *universal* de aprendizaje va más allá de su carácter universalista. Esta medida puede ser clasificada como diversificada pues su propósito es ordenar la enseñanza con la finalidad de imprimir mayor accesibilidad a esta. A ello se agrega, la necesidad de respetar la naturaleza humana que nos define a cada ser humano. Perkins (2003) explica que la educación necesita de prácticas estimulantes y accesibles, que satisfagan las tensiones cognitivas de los nuevos escenarios escolares y planteen la enseñanza a través de múltiples formas y medios. El gran aporte del diseño universal de aprendizaje es permitir a los educadores organizar la enseñanza a través de los principios generales de la didáctica, como son: a) el principio de singularidad y b) el principio de socialización. En síntesis el potencial del diseño universal de aprendizaje no es otra cosa que organizar la enseñanza a través de múltiples opciones que optimicen el funcionamiento cognitivo de nuestros estudiantes desde una perspectiva de potenciación. De ninguna manera implica hay que confundirlo con adaptaciones.

Es de gran relevancia según la complejidad del tiempo actual, entender que el enfoque de educación inclusiva es uno de los paradigmas más importantes del siglo XXI. Sin duda, esta comprensión permitirá asumir las trasformaciones que la ciencia educativa requiere en tiempos de exclusión. No obstante, es inviable continuar reproduciendo un modelo clásico y tradicional de la educación especial a través de un lenguaje más democrático, equitativo y justico denominado como educación inclusiva o educación para todos[7]. *Esta situación nos obliga a iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos ante la evidencia constatada de una teoría ausento sobre lo inclusivo o sobre una epistemología invisibilizada, silenciada y colonizada sobre este paradigma. Todo ello, impactará significativamente en:*

- *La formación inicial, de postgrado y permanente de los docentes*
- *En la construcción de políticas pública y educativas de tipo intersectorial*
- *En la mejora y pertinencia de los servicios desprendidos del mismo*

La superación de los efectos de una colonización epistémica vertebradora de los planteamientos actuales sobre lo *inclusivo* en la educación, resolverse a través de un análisis epistemológico que considere la *hermenéutica analógica*[8] (Beauchot, 2005) como principal elemento de interpretación.

---

3 Se sugiere establecer criterios de diferenciación entre ambas proposiciones. Es importante destacar que el modelo de educación para todo ha cobrado en los últimos años gran fuerza como medio combativo de la exclusión y brechas sociales. No obstante, no constituye un cuerpo de conocimientos/saberes teóricos/metodológico, más bien se clasifica como una acción política pre-fabricada en términos ideológicos. El paradigma fundante que sustenta las bases de la educación inclusiva se denomina Educación Especial. La visión integracionista corresponde al paradigma modernista, mientras que el paradigma propio de la post-modernidad es el de inclusión. Este último para comprenderse en su totalidad, debe iniciarse una búsqueda de nuevos fundamentos que contribuya a aclarar sus significados de cara a los desafíos actuales y dilemas fundacionales. Esta contribución permitirá superar los tradicionales discursos desgastados tan vigentes en la materia.

4 Visión desarrollada por Beauchot (2005) quien explica que el carácter analógico de no pierde de vista la subjetividad de la interpretación, no obstante, se orienta a establecer un conjunto de verdades graduadas y jerarquizadas al interior de un campo científico determinado.

La hermenéutica analógica nos permite según Beuchot (2005) superar aquellas concepciones discursivas y paradigmáticas que superan las formas de comprender la realidad bajo una polarización constante. En materia de educación inclusiva se observa según los criterios de diversificación expuestos por Morin (1982) en su epistemología compleja, una aproximación sutil dirigida a

[…] ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable (Beuchot, 2005:21).

La hermenéutica analógica conjuga los aportes de la hermética univocista[9] (González, 2006) y de la hermenéutica equivocista (Beuchot, 2005). La primera de ellas proviene del *positivismo clásico* y la segunda, se centra en el *relativismo postmoderno* (Vattimo, 1986; Beuchot, 2005). ¿Por qué utilizar la hermenéutica analógica en la proposición inicial de un sistema epistemológico de educación inclusiva?, principalmente porque ésta concepción nos permite direccionar de forma más oportuna su construcción teórica, permitiendo una interpretación clara y distinta de su *texto/objeto* de análisis. A esto se agrega un sistema de mediación entre la filosofía del lenguaje que explicaría los grupos semánticos de la inclusión y la sistematización ontológica a esta discusión, develando sus impactos en la educación y en todos sus campos de problematización.

Todo esto no sería posible sin recurrir al carácter analógico de la hermenéutica pues, graduará y jerarquizará sus las condiciones epistémicas que explican su naturaleza y cuáles permitirán sistematizar su aporte en un conjunto de disposiciones de diferenciación paradigmática. Para ello, "es necesario centrar y modelar las fuerzas en tensión, y lograr un equilibrio (no estático, sino dinámico) entre la pretensión de univocidad y la disgregación de la equivocidad, una integración" (Beuchot, 2005:23). Sin duda, que esta visión permitirá el surgimiento de un *nuevo sistema epistemológico* cada vez más alternativo y oportuno cuyo giro permita equilibrar sus planteamientos y sus bases teóricas como medio para resinificar a todos sus actores desde nuevos espacios de *(in)-comprensión* y *(i)-legitimación*.

2.2. La contribución de los niveles de reflexión paradigmática como vía para la *comprensión de la naturaleza epistémica* de lo «inclusivo» en la educación.

«…un paradigma es una matriz compartida por una comunidad científica que,sustenta la producción de conocimiento científico de acuerdo a un momento histórico …**» (Kuhn)**

Los niveles de reflexión paradigmática también son denominados sustentadores de la actividad científica. Su importancia para nosotros como educadores radica en la necesidad ordenar el desarrollo de las propuestas y modalidades que a la fecha han sido impulsadas bajo el modelo de educación inclusiva. Además nos permite comprender cuál es el su naturaleza y qué rumbos traza para la construcción de un currículo, de una didáctica y de una evaluación centrada en la hetero-

5 Corresponde a las ciencias de la modernidad, se ponen otorgando preeminencia a la diversidad, las diferencias y las múltiples lecturas de la realidad.

geneidad[10] de todos nuestros estudiantes.

La dimensión «ontológica» (Pérez Lindo, 1998; García Canclini, 2004), proviene según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015) del griego ὄν, ὄντος, el ser, y *-logía*). La ontología estudia según Heiddegger la *trascendencia del ser*, es decir, del sujeto *(dasein)*, siendo su propósito teórico el estudio de las propiedades trascendentales del ser.

El nivel ontológico permite identificar la *ausencia del sujeto educativo* al interior del discurso pedagógico actual. Esta situación no es algo novedoso sino más bien responde a las lógicas de instrumentalización anidadas fuertemente en las estructuras de opresión social que impactan y se reproducen como faltas de consciencias en los dispositivos de la cultura escolar de cada institución educativa.

El nivel ontológico nos permite comprender las creencias circunscritas a nuestro imaginario social sobre la producción discursiva e ideológica oficializada en torno a lo qué es o debería ser la inclusión educativa en Latinoamérica. En esta dimensión se intenta responder según Sánchez (2013) a ¿cuál es la manera de ver o entender la realidad a la luz de estos fenómenos?

Un segundo nivel de sustentación de la actividad científica es denominado «epistemológico». El nivel epistemológico intenta explicar la naturaleza científica del conocimiento, es decir, nos ubica en un nivel de reflexión destinado a comprender la pertinencia de las teorías que explican un determinado modelo teórico.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2015), la epistemología proviene del griego ἐπιστήμη, conocimiento, y *–logía*, es decir, corresponde al campo de exploración del conocimiento científico. Esta dimensión explica la relación entre el conocedor (investigador/profesor) y aquello que puede ser conocido (objeto/fenómeno).

La importancia de este nivel nos permite comprender de qué manera el conocimiento articulado/oficializado/legitimado hasta ahora se muestra oportuno (Peralta, 1994) y pertinente a los desafíos que hoy tensionan a la ciencia educativa en todos sus campos desde el modelo de educación inclusiva. El nivel epistemológico nos ayuda a diferenciar qué teorías, estrategias, lenguajes y concepciones corresponden al paradigma fundante de la educación inclusiva determinado por la Educación Especial (Salvador, 1999) y qué elementos lo explican como un modelo autónomo que avanza más allá se la *discapacidad* (Barton, 1998, 2011) y de las *necesidades educativas especiales* (Macarulla y Saiz, 2009).

Los aportes de una comprensión epistemológica para iniciar la búsqueda de una teoría que explique oportunamente el carácter de la educación inclusiva en el siglo XXI, nos contribuye como educadores a aprender a identificar los espacios de inclusión excluyente derivados de múltiples acciones basadas en el discurso de la educación inclusiva.

---

6 Según Ocampo (2015) corresponde al fundamento psicológico de la educación inclusiva. Véase el documento "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en e siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica", disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068146

¿Qué entendemos por inclusión excluyente?, este concepto es relativamente nuevo y significa lo mismo que el propuesto por Barrio de la Puente (2009) sobre seudo-inclusión. La *inclusión excluyente* o *las medidas de seudo-inclusión* son todas aquellas acciones emprendidas bajo el discurso de la educación inclusiva que generan nuevos contextos/espacios de exclusión.

En sí, ambos conceptos permiten observar que la inclusión como categoría derivada de un proceso dinámico, que es importante aprender a identificarlo y reconocerlo. Es un antecedente previo para aprender a reconocer cómo actúa y se modifica las distintas formas de operar de la exclusión al interior de nuestras prácticas educativas y de nuestros sistemas educativos en general.

En otra dimensión que nos contribuye el *nivel epistemológico* (Guba y Lincoln, 1994; Morin, 2008), es en la identificación de los fundamentos de una educación inclusiva más allá de los aportes establecidos por la Educación Especial. Asimismo, nos permite comprender que la *gestión de la enseñanza se basa en medidas específicas*[11] a ciertos grupos de estudiantes bajo una perspectiva contextualizadora del aprendizaje. *Esto puede observarse más concretamente en las orientaciones que el currículo escolar asume frente a ciertos grupos de estudiantes y la verificación de estrategias didácticas ausentes para diversificar la enseñanza con foco en todos nuestros estudiantes.*

El nivel epistemológico nos permite comprender la *importancia de superar la ausencia de una teoría propia de la inclusión,* poniendo en evidencia la impertinencia de las estrategias implementadas bajo este modelo. Todo esto se remite a la búsqueda de nuevas comprensiones que beneficien el trabajo educativo de todos los educadores de nuestra patria grande que es Latinoamérica.

La educación inclusiva es el principal modelo capaz de asumir las transformaciones necesarias en todos los campos de la educación. *Mientras no sea resuelto su obstáculo epistemológico y pragmático los colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de este derecho seguirán desvaneciéndose al interior de estos discursos.*

Es importante que como educadores no visualicemos la inclusión como un planteamiento reduccionista únicamente centrado en la discapacidad. La inclusión va más allá, cruza y toca a todos los ciudadanos, se hace responsable por transformar las estructuras educativas y sociales que han contribuido a relegar a múltiples personas de este derecho. En síntesis podemos afirmar que:

- La educación inclusiva no se reduce a la situación de discapacidad y de necesidades educativas especiales
- La educación inclusiva pretende la transformación y actualización de todos los campos de la pedagogía, especialmente la didáctica, el currículo y la evaluación, los cuales son la base de la constitución de los saberes pedagógicas de cada educador
- La educación inclusiva necesita de una construcción teórica capaz de sentar sus bases

---

7 Consultar capítulo: "Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica", para comprender la clasificación de las medidas curriculares establecidas por Ocampo de acuerdo a su desarrollo en nuestra región. Documento disponible en red: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2015/05/LECTURA-PARA-TODOS.pdf

conceptuales, teóricas y metodológicas según la naturaleza de las tensiones del nuevo siglo

- La educación inclusiva es un modelo que asume la heterogeneidad y la diversidad de todas las personas. La diversidad es su fundamento antropológico pues explica que todos los ciudadanos somos diferente y eso es lo normal, lo anormal es pensar que todos somos iguales. Mientras que la heterogeneidad es el fundamento psicológico y explica que todas las personas experimentan situaciones, dimensiones y habilidades diferentes para aprender. El aprendizaje no es algo estático depende el lugar que cada persona habita en este mundo
- En el enfoque de educación inclusiva se reconoce que la necesidad de re-fundar la educación especial y que la educación para todos es una declaración política surgida en el conferencia de 1990 y reafirmada en Dakar en el 2000

El tercer nivel de reflexión paradigmática o tercer nivel de sustentación de la actividad científica se denomina *dimensión metodológica* (Schuster, 2002; Sánchez, 2013). Este nivel surge de la unión entre *lo ontológico* y *lo epistemológico*. En esta comprensión se une la trascendencia del ser y sus creencias y la búsqueda permanencia de un nuevo sistema de reflexividad que explique la naturaleza del saber científico (Zezek, 2006).

El carácter de lo metodológico responde a la pregunta: ¿cómo? Etimológicamente proviene del griego μέθοδος, método, y *–logía* (DRAE, 2015). La interrogante que busca responder este nivel según Sagastizabal (2009) es ¿cómo concebimos la realidad problemática a estudiar y/o enseñar bajo los desafíos de la educación inclusiva más allá de los estudiantes tradicionalmente excluidos del sistema educativo?

La construcción de una teoría asociada a la educación inclusiva contribuirá a superar el simbolismo tan desolador que se desprende de su implementación actual en nuestro sistema educativo. Esta brecha describe la existencia de estudiantes normalizados y estudiantes anormales a los que hay que normalizar. Al respecto, […] la escuela no puede continuar anulando y marginado las diferencias en los procesos a través de los cuales forma e instruye a los alumnos; y mucho menos desconocer que aprender es errar, tener dudas, expresar de los más variados modos lo que sabemos y representar el mundo a partir de nuestros orígenes y sentimientos (Mantoan, 2002:80).

Para los primeros se otorga una enseñanza inclusiva pues se les enseñanza respetar y valorar a sus compañeros que son diferentes. ¿Diferentes en qué?, ¿diferentes para quién?, tal como explicar Skliar (2008) la educación ha enfatizado en la búsqueda casi enfermiza por buscar las diferencias. Las diferencias no pueden ser cuestionadas porque son inherentes a cada persona y esto está directamente relacionado con el fundamento antropológico de la Educación Inclusiva.

Entonces, ¿cómo debemos entender la diversidad?, la diversidad es una propiedad inherente a todo ser humano (Ocampo, 2012), es decir, todas las personas somos diferentes y siguiendo el *criterio de diversificación humana* o principio de *variabilidad humana* expuesto por Morin (2008) la

enseñanza debe considerar diversas formas de presentación del currículo permitiendo a los estudiantes demostrar su aprendizaje de múltiples formas más allá de las convencionales experiencias pasivas de lápiz y papel.

Este argumento es reafirmado por los estudios de neurociencias, neuroeducación y neurodidáctica, los que explican la importancia de educar el cerebro a través de ambientes potenciadores, llenos de amor y seguridad. Las investigaciones basadas en neuroimagen permiten comprender que el cerebro humano aprende mejor imaginando, creando y descubriendo. Cómo educadores tenemos la gran responsabilidad de explorar los grandes desafíos que explican los misterios del ser humano al momento de enseñar. Para ello, es muy importante comprender como educar al lóbulo frontal y diseñar estrategias que permitan potenciar su conexión con el cerebro ejecutivo, cognitivo y emocional.

Brindar ventanas de oportunidades es un reto innegable que bajo el discurso de la educación inclusiva no podemos evitar. Las modalidades empleadas en gran parte de nuestro continente para alcanzar los fines y propósitos de la educación inclusiva han quedado reducidas a la oficialización de normas, decretos y leyes y de programas específicos a ciertos grupos de la ciudadanía. El desafío de la educación inclusiva transciende estos dilemas y nos invita a crear un nuevo modelo social y educativo más oportuno y centrado en los intereses, necesidades y motivaciones todos los ciudadanos.

En síntesis podemos afirmar que la educación inclusiva es un modelo o tendencia de futuro que necesita avanzar en la consolidación de una teoría apropiada a este nivel de reflexión paradigmática. Todo ello impactará en la creación de nuevas modelos, estrategias y técnicas para gestionar la enseñanza, su currículo y evaluación. En lo concreto hoy Latinoamérica discursivamente expone promociona un modelo inclusivo, cuyo objeto de investigación se muestra difuso a partir de la escasa claridad sobre sus desafíos en lo pragmático. Frente a estos desafíos, es importante superar el problema epistemológico y pragmático de la educación inclusiva.

3. Desafíos para una construcción epistemológica de la educación inclusiva: *aportar por una nueva reflexividad*

«…una pedagogía que rechaza la construcción social de imágenes que deshumanizan al “distinto”; una pedagogía de la esperanza que nos enseñe en nuestra construcción de lo diferente; podernos unir con los diferentes, una pedagogía que nos enseñe que deshumanizando a los “demás”, nos deshumanizamos nosotros mismos…» (Macedo).

Durante los últimos años del siglo XXI gran parte de los gobiernos en Latinoamérica han prestado un lugar espacial en sus agendas políticas al tema de la educación inclusiva. A pesar de conocer grandes acciones y programas a nivel mundial, se continúa observando la ausencia de

un conjunto de explicaciones teóricas que permitan comprender realmente: ¿qué es la educación inclusiva? y ¿cuáles son sus dimensiones teóricas y metodológicas implicadas en la gestión de la enseñanza para todos los estudiantes?

Uno de los puntos clave para iniciar una discusión teórica/epistemológica en la materia es reconocer la ambigüedad de sus postulados y la necesidad de superar su problema epistemológico y pragmático. Con el objeto de superar ambos obstáculos y contribuir oportuna y pertinentemente a la construcción y re-significación de saberes pedagógicos, es que Boaventura De Sousa Santos nos invita a centrar nuestra discusión desde una ecología de saberes. ¿Qué nos puede aportar esto?, según este autor […] se trata de crear una nueva forma de relación entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder "igualdad de oportunidades" a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, buscando la maximización de sus respectivas contribuciones a la construcción de "otro mundo posible", o sea, de una sociedad más justa y más democrática, así como una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. La cuestión no está en atribuir igual validez a todos los tipos de saber, sino en permitir una discusión paradigmática entre criterios de validez alternativos, una discusión que no descalifique de partida todo lo que no se ajusta al canon epistemológico de la ciencia moderna (De Sousa, 2009:116).

Esta reflexión permite caracterizar de mejor forma la ausencia de una epistemología de la inclusión coherente con los desafíos del nuevo siglo. En términos epistémicos carece de una construcción y problematización paradigmática oportuna a las tensiones y desafíos que hoy justifican la mecánica de la exclusión en nuestro continente. Este hecho puede conducirnos hacia una observancia reflexiva que sitúe nuestra mirada sobre […] las causas de exclusión pueden ser diferentes, pero, para quien están en el extremo receptor, los resultados parecen muy similares… despojados de la autoconfianza y la autoestima necesaria para mantener su supervivencia social, no tiene razón para contemplar y paladear las sutiles distinciones entre sufrir por designio y miseria por omisión. Puede excusárselos por sentirse rechazados, estar furiosos e indignados, respirar vehemencia y abrigar venganza; habiendo descubierto la futilidad de la resistencia y rendidos al veredicto de su propia inferioridad, difícilmente podrían encontrar un modelo de reconducir todos esos sentimientos hacia una acción eficaz. Sea por una sentencia explícita o por un veredicto implicado aunque nunca publicado oficialmente, se ha convertido en superfluos, inútiles, innecesarios y no deseados, y sus reacciones, equivocadas o ausentes se traducen en la reprobación de la profecía de un cumplimiento fatal (Slee, 2010:79).

Para que esta comprensión se vuelva significativa a la luz de las prácticas educativas cristalizadas en comunidades educativas concretas, tendremos que transitar hacia una *modalidad ideológico-discursiva* que entienda cabalmente que la inclusión va más allá que la mera […] defensa de acceso al derecho debe aspirar a algo más que aumentar el número de estudiantes de minorías matriculados. A menos que se cambie al mismo tiempo el sesgo del currículum, la pedagogía y la evaluación y se aborden las cuestiones menores del paquete cultural de las escuelas, éstas seguirán rechazando las posibilidades de la inclusión (Slee, 2010:71).

Aunque la Unesco (2009) a través del Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED), explica que la perspectiva de la atención a la diversidad instala una nueva concepción sobre el proceso educativo pues […] rompe la dicotomía entre alumnos con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Esto significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un alumno estándar, y luego hacer ajustes para dar respuesta a los requerimientos de aquellos estudiantes que no tienen cabida en una propuesta homogeneizadora (Unesco, 2009:3).

Los planteamientos contenidos por la Unesco en esta cita reflejan la *crisis* y *estancamient*o que justifica la ausencia de una discusión epistémica oportuna en la materia. Esta situación enuncia un cierto grado de construccionismo ambiguo sobre su objeto. Inicialmente, el carácter de «lo ambiguo» es cristalizado a través de la clásica estructura discusiva que explica las «diferencias» y la «diversidad» como parte de una seudo teoría de la escolarización.

Efectivamente reconoce el principio antropológico de la educación inclusiva propuesto el autor de este documento, al explicitar que todos los niños son diferentes. Sin embargo, la neutralización de este argumento se destruye y no logra construirse más progresivamente hacia la consolidación de medidas pedagógicas que consideren la heterogeneidad del estudiantado en su magnitud y potencia. Al situar la construcción de saberes pedagógicos, es decir valorar la experiencia del docente a la luz de sus actuaciones, se instala nuevamente un escenario validado fuertemente por la educación especial a través de la determinación de recursos y apoyos. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿desde qué lugar de la pedagogía moderna estamos comprendiendo la inclusión?, ¿bajo este reduccionismo, es la inclusión hoy una *posibilidad transformadora?*, ¿hacia qué rumbos camina la inclusión en tiempos de exclusión y ambigüedad epistémica?

La *ausencia de una matriz epistémica* (Martínez, 1994; 2013) que supere los límites del conocimiento establecido por la matriz disciplinaria de la Educación Especial y por su status científico, nos invita a determinar cuál es la naturaleza científica del saber epistémico que funda el modelo de educación inclusiva e inicia una construcción de saberes pedagógicos oportunos y autónomos a esta discusión. Es de gran importancia como educadores cuestionarnos sobre: ¿qué entendemos hoy por inclusión?, ¿estamos avanzando hacia una construcción epistémica que recoja los desafíos de la postmodernidad en esta materia? o bien, ¿qué dispositivos del discurso instaurado plantean una visión reduccionista sobre su objeto y dejan en situación de exclusión a múltiples colectivos de ciudadanos?

Estos desafíos en palabras de Enrique Dussel (1974), no son otra cosa que tensiones de carácter trans-ontológicos que nos invitan a revisar cuidadosamente las estrategias de reparación social implícitas en la gestión del cambio social (Kosik, 1963) basado en la totalidad de ciudadanos. Uno de los grandes y más importantes dilemas que enfrenta la educación inclusiva en su construcción paradigmática es de aprender a comprender la mecánica de la exclusión (Slee, 2010) antes que la estrategias de reparación y re-significación social, ya que permitirá *"hacer frente y emitir su*

dictamen acerca de la exclusión educativa” (Slee, 2010:101).

La categoría de «totalidad[12]» ha sido estudiada por numerosos autores (Kosik, 1963; Dussel, 1974; Torres, 2011) a nivel mundial. Sus principales tensiones se desprenden de las acciones explicitadas por el Foro de Dakar (Unesco, 2009), reunión que se propuso brindar una educación de calidad a todos los grupos de la sociedad, más allá de aquellos ubicados en situación de exclusión socioeducativa. Slee (2010) señala que la Declaración de Salamanca (1994), ratifica el derecho a la educación, pero no a una educación inclusiva. El desafío es hoy, revisar, tensionar y re-orientar estas discusiones hacia un nuevo espacio de inter-comprensión.

Bauman explica que esta situación responde de cierta forma a la *mentalidad modernista* (Martucelli, 2014), la que […] nació junto con la idea de que el mundo puede cambiarse. La modernidad consiste en el rechazo del mundo tal como ha sido hasta el momento y en la resolución de cambiarlo. La forma de ser moderna estriba en el cambio compulsivo y obsesivo: en la refutación de lo que «es meramente» en el nombre de lo que podría y, por lo mismo, debería ocupar su lugar. El mundo moderno es un mundo que alberga un deseo, y una determinación, de desafiar su mementé (como diría Paul Ricoeur), su mismidad. Un deseo que hacerse diferente de lo que es en sí mismo, de rehacerse y de continuar rehaciéndose. La condición moderna consiste en estar en camino. La elección es modernizarse o perecer. La historia moderna ha sido, por consiguiente, una historia de diseño y un museo/cementerio de diseños probados, agotados, rechazados y abandonados en la guerra en curso de conquista y/o desgaste librada contra la naturaleza (Bauman, 2012:38).

Uno de los grandes desafíos que la educación inclusiva enfrenta en el marco de la post-modernidad, es superar el problema epistemológico (Ocampo, 2015) y pragmático (Parrillas y Susinos, 2013) que lo entrecruza. El obstáculo epistemológico queda definido por la ausencia de una teoría oportuna y pertinente para asumir esta discusión, repercutiendo diametralmente en la construcción de saberes pedagógicos coherentes a esta modelo. Esta situación enuncia un debilitamiento pragmático que a la fecha recoge gran parte de los saberes (Villoro, 1989) legados por la Educación Especial (Salvador, 1999).

El carácter híbrido de estas propuestas nos invita a cuestionar crítica y propositivamente el exceso de significado que hoy adquiere el enfoque de educación inclusiva, denotando nuevas formas de marginación, homogenización y neutralización bajo un modelo que aboga por la promoción de nuevos espacios de justicia social en tiempos de exclusión. Esta situación no es otra cosa que un reflejo propio de nuestro tiempo caracterizado por faltas de consciencia sobre determinaos temas que sólo han sido resueltos bajo un conformismo mediatizado que en su afán por alcanzar la tan anhelada «igualdad de oportunidades» (Dubet, 2012) ha establecido un marco comprensivo basados en reduccionismos que restan potencial a esta modelo.

El investigador británico Roger Slee (2010) explica que la suerte de travestismo discursivo

8 De acuerdo con Torres (2011) en su artículo “Cambio Social y Totalidad”, explica que la categoría de totalidad o la totalidad social constituye a uno de los principales ejes de análisis de los métodos del conocimiento social. Al respecto, agrega y complementa esta visión a partir de “la crítica de la totalidad viene a decir que cualquier totalidad humana, viva, positiva y, por tanto, con un auténtico valor, no puede ser nunca una totalidad cerrada, sino siempre una totalidad abierta, a los otros, a la historia, al mundo. Por tanto, tampoco se puede decir que haya valores para todos los elementos de la totalidad porque „todos los elementos de la totalidad“ no quiere decir nada, la totalidad no es cerrada. Si la totalidad está abierta, nunca se tienen todos los elementos de la totalidad. Para ello haría falta que esa totalidad fuese cerrada” (Badiou 2006, en Torres, 2011:306).

que hoy enfrenta el modelo de Educación Inclusiva se debe a la multiplicación de campos de investigación emergentes bajo el alero de este movimiento. Una de las principales tensiones identificadas por este autor aluden al […] reposicionamiento de la educación especial para alinearse como las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo. Ellen Brantlinger describe de qué modo los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de textos prescritos para sus asignaturas de educación especial. Estos textos y asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: "educación especial e inclusiva". El objeto de este trabajo es hacer que los estudiantes es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades educativas de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiológicas de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes (Slee, 20120:103).

La situación descrita célebremente por Brantlinger (1997) da cuenta del escaso tratamiento teórico que hoy sitúa la reflexión en materia de educación inclusiva en gran parte de la literatura científica internacional. Esta situación además enuncia uno de los grandes desafíos de la formación inicial docente, pues en gran parte de los países de Latinoamérica durante los últimos siete años diversas instituciones formadoras de educadores han comenzado a incorporar en sus planes de formación asignaturas de carácter transversal destinadas a dar formación en materia de «*educación inclusiva*» y «*atención a la diversidad*».

La preocupación de Brantlinger respecto de la paradoja sobre «*educación especial e inclusiva*», describe tal como acontecen los desafíos y dilemas de este modelo en Latinoamérica. Esta dirección se justifica a través de una perspectiva integracionista que acopla los planteamientos derivados de la justicia social y de la *sociología de la educación post-estructuralista de la segunda mitad del siglo XX* para explicar bajo un lenguaje más equitativo y democrático el tratamiento de las necesidades educativas especiales.

En la actualidad países como Chile han establecido en sus diversos planes de Formación Inicial Docente asignaturas destinadas a comprender más específicamente el fenómeno de la educación inclusiva. Al efectuar una revisión de más de veinte programas de estudios pertenecientes a titulaciones de pedagogía en educación básica, pedagogía en educación de párvulos, psicopedagogía, pedagogía en educación diferencial y algunos programas de formación pedagógica conducentes a título de profesor de educación media en sus diversas disciplinas, se observa que:

Los programas de formación inicial docente reproducen conocimientos de Educación Especial bajo la denominación de educación inclusiva y de atención a la diversidad. En estos programas las categorías de diversidad e inclusión son reducidas a la comprensión de la «situación de discapacidad» y de las «necesidades educativas especiales». Brindando con ello, un marco explicativo que neutraliza la categoría de diversidad como parte de aquellos estudiantes que escapan de la norma y que se muestran problemáticos en los contextos de educación regular. Instalando con ello, modelos mutilados y desgatados.

Perpetuar un diálogo y una comprensión sobre la «*diversidad en negativo*» o bien, sobre la diversidad como parte de aquellos que experimentan ciertas dificultades, devela una intención inconsciente por parte de múltiples programas de formación y de constructores de la política educativa, quienes reproducen un modelo clásico de la educación especial a través de un lenguaje más democrático y basado en una justicia social inconsistente e inconsistente a nuestro tiempo.

Resulta de gran importancia comprender que la diversidad es una propiedad inherente al ser humano (Ocampo, 2012), es decir, está presente en todos/as nosotros/as. *La diversidad es según Ocampo (2015) el fundamento antropológico de la educación inclusiva.*

Un segundo elemento explica que múltiples de los programas de formación inicial docente revisados redundan en la transferencia de conocimientos, técnicas y estrategias pedagógicas legadas desde la educación especial, las que son presentadas mediante una articulación ideológico-discursiva basadas en la heterogeneidad del estudiantado.

La categoría de heterogeneidad se introduce en el discurso promocional de la educación inclusiva después del Foro de Dakar celebrado en Senegal a inicios del nuevo siglo. En términos teóricos la *heterogeneidad* está asociada a la capacidad de potenciación cognitiva de cada uno de nuestros estudiantes. La vincularidad entre *heterogeneidad* y *diversidad* queda definida a partir de la explicación situacional sobre las condiciones productoras del aprendizaje que explican en cada estudiante su singularidad para aprender y apropiarse del mundo que cada cual construye y co-construye. *La categoría de heterogeneidad cognitiva representa el fundamento psicológico de la educación inclusiva.*

Un argumento que apoya la determinación de este fundamento es lo explicitado por la neurodiversidad, campo de estudio que nos otorga una visión positiva sobre el cerebro y sus variaciones. Implícitamente esta perspectiva también es recogida por Reuven Feuerstein en uno de los fundamentos de la Modificabilidad Estructural Cognitiva denominado como *ontogenia de la flexibilidad*. Al respecto, necesitamos como educadores lograr una comprensión actualizada y profunda sobre los misterios que encierra el ser humano para aprender, […] que conciba los cerebros humanos como entidades biológicas que son, y que sea capaz de apreciar las enormes diferencias naturales que existen entre un cerebro y otro en lo relativo a la sociabilidad, aprendizaje, atención, estado de ánimo y otras importantes funciones mentales (Armstrong, 2012:16).

Frente a esto, lo que no están logrando las propuestas de formación inicial docente en materia de gestión de la enseñanza centrada en la «*heterogeneidad cognitiva*» de todos nuestros estudiantes es

[…] darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para qué éste sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado (Landívar, 2013:27).

Este desafío implica *superar la simplicidad de adiestrar la mente y avanzar hacia una pedagogía de la complejidad que nos permita educar la mente*. A la base de todos estos procesos se haya la capacidad de plasticidad cerebral.

Una pedagogía de la complejidad entenderá la necesidad de aprender a gestionar respuestas que permitan potenciar la integración de todas las funciones mentales superiores a través de los dominios específicos de los tres cerebros: a) *cerebro emocional*, b) *cerebro cognitivo* y c) *cerebro ejecutivo*.

Fores (2008), explica que esta comprensión resulta clave para potenciar y diversificar los escenarios educativos, pues argumenta que la madurez no llega hasta los veinte o treinta años en los seres humanos y es un patrón que depende de cada organismo. Para esta investigadora un *período crucial para entender el desarrollo cerebral es la "adolescencia"*, ya que es durante este tiempo que nuestro cerebro experimental una situación de *crisis y de transición* que tradicionalmente era explicada por los repentinos cambios hormonales.

La investigación neurocientífica actual ha desmitificado esta situación y ha enfatizado en que la adolescencia es uno de los períodos de mayores cambios drásticos que experimenta nuestro órgano cerebral. Es durante este momento que se produce una extraordinaria poda neural. La asociación de neuronas se define durante los primeros 15 años y es hasta esta edad que se puede conformar el diagrama de células nuevas (Friedrich y Gerhard, 2003).

Un tercer elemento evidenciado a la luz de esta revisión, dice relación con las *propuestas curriculares* y de *concreción didácticas* que según su intensión pueden ser clasificadas como medidas curriculares y didácticas *específicas*. Las medidas específicas corresponden a todas las acciones surgidas en los *currículos de primera* y *segunda generación* para la atención de personas en situación de discapacidad y con dificultades del aprendizaje.

Las medidas específicas se definen como acciones provenientes de la Educación Especial, incorporadas mediante la seudo-actualización sufrida por la Educación Inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad». En este modelo se educa a los diferentes (homogenización) y se niegan las diferencias (que son inherentes a lo humano).

Otros campos problemáticos identificados por Slee (2010) en función de la evolución ideológica, discursiva y semántica de la educación inclusiva en el mundo, puede explicarse a partir de un vertiginoso aumento de trabajos que evidencian críticas al sistema de educación especial, bajo los cuales determinados grupos, […] que pueden converger hacia los estudios de la discapacidad en la educación, pero surgen distinciones según paradigmas divergentes (por ejemplo, el análisis estructural basado en el modelo social de la discapacidad; los análisis feministas y postmodernos/postestructurales) (Slee, 2010:1013).

A lo que se agrega un tercer eje crítico, argumentando que gran parte de las tendencias de análisis asociadas al modelo de educación inclusiva en su tránsito a hacia una educación para todos se basan en análisis de tópicos específicos y circunscritos a temas cuya territorialidad demarca un campo epistémico subalterno o bien, articulan nuevos espacios de inclusión excluyente, ya que éstas discusiones gravitan en torno a temáticas bajo un reflejo de […] trabajos destinados a analizar la exclusión y la inclusión según diferentes grupos de identidad: raza; género, sexualidad;

clase social; niños nómadas y refugiados; aislamiento geográfico, etc., en una lista que se desarrolla de acuerdo a patrones de exclusión y opresión (Slee, 2010:103).

La gran diversidad de puntos de vista que este autor nos presenta en torno al concepto de educación inclusiva, nos plantea la necesidad de efectuar un despeje epistémico que permite encontrar oportuna y pertinentemente los fundamentos más esenciales para hablar de inclusión educativa en la marco de la postmodernidad.

Este trabajo pionero en la búsqueda de nuevos fundamentos ara una educación inclusiva oportuna nos invita a levantar criterios de diferenciación paradigmáticos capaces de comprender cabalmente la naturales epistémica y metodológica del enfoque de educación inclusiva y de educación para todos. Es importante comprender que la educación inclusiva representa hoy una de las principales vías para iniciar la actualización y transformación de todos los campos de la ciencia educativa en su conjunto.

El potencial de la inclusión y de la educación para todos, debe comprenderse a partir de un conocimiento situado que supere los reduccionismos clásicos que al día de hoy han orientado su discusión. Un hecho relevante es comprender que la inclusión es un proceso dinámico y multidimensional que sólo podrá ser interpretado a la luz de una profunda interpelación sobre las condicionantes que articulan la exclusión como pieza central de este movimiento.

Asimismo, un error frecuente en estos discursos es explicar que las personas son incluidas a ciertos grupos y que gracias a ello se les estarían brindando mayores oportunidades. A juicio personal, este planteamiento devela un mecanismo de poder que no resuelve el problema y tampoco logra modificación alguna, pues no da cuenta de cómo combatir la mecánica de la exclusión frente a la necesidad de restituir al sujeto en el discurso social y educativo y, desde este lugar de comprensión/reconocimiento, brindar marcos de empoderamiento social para lograr la autogestión de su propia inclusión. Esto no es otra cosa, que un efecto devastador de la inversión entre lo privado y lo público.

Todas estas acciones discursivas e ideológicas consagradas en propuestas formativas en todos los tramos, niveles y ciclos de la educación (pre-escolar, básica, media y superior), demuestran sistemas de colonización/ignorancia de la mirada sobre el sujeto al que significar y sus estrategias entran en pugna al no existir un conjunto de consideraciones epistemológicas que garanticen un campo de aproximación de saberes pedagógicos ajustados a esta discusión. Otro argumento que da cuenta de esta contradicción teórica es aportado por la investigación en educación inclusiva, la que explica que las investigaciones en este campo refuerzan a visión individual y se alejan de la visión trans-ontológica determinado por la totalidad de ciudadanos a los que considera este modelo.

Iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos sobre la educación inclusiva representa un desafío ampliamente significativo en la consolidación de propuestas educativas más cercanas a la naturaleza humana de todos nuestros estudiantes. Un aspecto clave es comprender que la edu-

cación inclusiva no se reduce únicamente a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales como tradicionalmente se ha venido justificando desde su ingreso a nuestro continente. Perpetuar este reduccionismo es limitar el enfoque y obviar la necesidad de re-fundar la educación especial a la luz de este modelo.

Avanzar en la construcción de una teoría de la educación inclusiva permitirá des-configurar aquellos imaginarios que limitan su comprensión y desarrollo oportuno, especialmente en la construcción de saberes pedagógicos que superen la clásica y tradicional imposición de la mirada individual hacia una concepción basada en la totalidad requerida por el cambio social en todos los campos de las ciencias de la educación.

La acepción «fundamento» proviene según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española de la partícula latina *fundamentum* (DRAE, 2015). Un fundamento es la «base de algo**», es el «cimiento», es el «principio» que vertebra alguna cosa. En investigación los fundamentos también son denominados** *sistemas de sustentación* según Glasser y Strauss (1967), los que no son otra cosa que los marcos referenciales para explicar la construcción epistémica de un determinado modelo en el entendimiento de la realidad. Al respecto, […] la epistemología es útil si concierne a la ciencia como tal, si se ocupa de auténticos problemas que surgen a lo largo de la investigación científica, si propone soluciones consistentes en teorías y metodologías rigurosas e inteligibles y si es capaz de criticar programas y resultados, así como sugerir enfoques nuevos y promisorios (Ortiz y Mariño, 2014:3)

En la situación particular de la educación inclusiva y su desarrollo en Latinoamérica, la búsqueda de fundamentos quedan limitados a la necesidad de asumir una mirada transdiciplinaria sobre su objeto de investigación. Esta situación enuncia según que […] se necesita una fundamentación filosófica de la pedagogía para evitar la inmediatez de la praxis, un empobrecimiento de la realidad y una reducción del pensamiento científico a la tecnología. El argumento de Heitger es que "una pedagogía filosófica abre la perspectiva de una praxis pedagógica que no se agota en la instrumentalización y en la innoble servidumbre a intereses sociales o políticos, sino en las consecuencias de su inmanente aspiración a una actuación vinculante (Heitger, 1993:97).

Un paso relevante es iluminar por un lado el saber pedagógico fundante de este modo y por otro, develar los fundamentos oportunos a esta reflexión con el propósito de impactar positivamente en el trabajo pedagógico y en el destino social de todos nuestros estudiantes.

A modo de conclusión

El desafío que se expone en este trabajo es contribuir a develar las tensiones vigentes a la luz de la ausencia de un sistema de sustentación teórico/metodológico como prerrequisito básico para describir un encuadre meta-teórico oportuno a esta discusión. Promover un giro sobre las formas de entender la producción y la circulación científica en la materia, implica necesariamente, profundizar sobre el desarrollo trans-ontológico que supone modificar el conocimiento científico de lo que ana-

lizamos por sobre sus condiciones posibilitadoras, cuyo precedente más importante es garantizar un mecanismos de transdisciplinariedad epistémica en la materia.

Sin duda que esta situación contribuirá al desarrollo de ciertos dispositivos de tipo desconstruccionistas sobre los formalismos lógicos, si es que existieran, en la oscilación discursiva de este modelo pre-paradigmático. De acuerdo con esto, se hace necesario avanzar en la construcción epistémico/teórica de mayor amplitud, demostrando nuevos procesos de desterritorialización y re-territorialización sujetos a este proceso requieren nuevos espacios de inter-comprensión. Finalmente, podemos señalar que una epistemología de la educación inclusiva se inscribe en el campo de las epistemologías de las ausencias propias de este campo de problematización.

Referencias

ARMSTRONG, T. (2012). Las inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires: Manantial.

ARROYO, R., SALVADOR, F. (2003). “El enfoque funcionalista de la Educación Especial”, en: Salvador, F. (coord.) Enciclopedia psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales. Aljibe: Málaga. 45-101.

BADIOU, A. (2006). “La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad”, en: Archipiélago, 73-74, 21-34.

BARRIO DE LA PUENTE, J.L. (2009). “Hacia una educación inclusiva para todos”, en: Revista Complutense de Madrid, 20, (1), 13-31. [en línea] http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360 [Consultado: 26.05.2015]

BARTON, L. (1998). Sociedad y Discapacidad. Madrid: Morata.

BARTON, L. (2011). “La investigación en educación inclusiva y la difusión de la investigación en discapacidad”, en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70, 25, (1), 63-76. [en línea] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004# [Consultado: 05.04.2015]

BAUMAN, Z. (2012). Vidas desperdiciadas. Buenos Aires: Paidós.

BRABTLINGER, E. (1997). “Using ideology: cases of non-recognition of the politics of research education reform”, en: Exceptional Children, 60, (4), 294-309.

BEUCHOT, M. (2005). En el camino de la hermenéutica analógica. Salamanca: Edit. San Esteban.

DE SOUSA, B. (2009). Una epistemología del Sur. México: Clacso/Siglo XXI Editores.

DUBET, F. (2012). Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

DUSSEL, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación. Salamanca: Sígueme.

DRAE. (2015). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Madrid: RAE.

FORES, A. (2008). Descubrir la neurodidáctica. Barcelona: Ediciones UOC.

FRIEDRICH, G. PREISS, G. (2003). "Neurodidáctica", en: Revista Mente y Cerebro, Vol. 4, 39-91.

GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desigualdades y desconectados. Mapas de la Interculturalidad. Barcelona: Gedisa.

GUBA , E.G., LINCOLN, Y.S. (1994). "Competings Paradigmas in Qualitative Research", en: Denzin, N., Lincoln, Y.S. (eds), handbook of cualitative research. California: Thousands Oaks.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine publishing Company.

HACKING, I. (2004). Historical ontology. London: Harvard University Press.

HEITGER, M. (1993). "Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la pedagogía", en: Revista Española de Pedagogía, 194, 89-98.

KOSIK, K. (1963). Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.

KUHN, T. (1978). La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica.

LANDÍVAR, A. (2013). Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori. Córdoba: Brujas.

MACARULLA, I., SAIZ, M. (2009). Buenas Prácticas de Escuela Inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Barcelona: Graó.

MANTOAN, M. T. (2002). Políticas Organizativas y Curriculares, educación inclusiva y formación de profesores. Sao Paulo: Ed. Memnon.

MARKOVÁ, I. (2006). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales", en: Blanco, A. y Páez, D. (coord.) Teoría sociocultural y la psicología social actual. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 163-182.

MARTÍNEZ, M.A. (1994). "Postmodernidad y nuevo paradigma", en: Comportamiento, 2, 47-62.

MARTÍNEZ, M.A. (2013). "Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano",

Moser, C. O. (1998). Reassessing urban poverty reduction strategies: the asset vulnerability framework, en "World development", Vol. 26, No. 1. Washington: The World Bank, pp. 21-45.

Negretti, D., Tovar, A. (1987). "El concepto de marginalidad. Aplicación en el contexto latinoamericano". Universidad Central de Venezuela: Caracas.

Nun, J. (2003). "Marginalidad y exclusión social". Fondo de cultura económica: Buenos Aires.

Park R.E. (1928). Human migration and the marginal man, en "American Journal of Sociology", Chicago, Vol. 33, № 6, 1928, pp. 881893.

Pieck E. (2004). "La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación". Universidad Iberoamericana/Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación: México.

Schulze, M. (2013). El legado histórico de la categoría analítica de marginalidad en América Latina, en "ISEES", No. 13, juliodiciembre 2013, pp. 89-105, revisado el 20 de julio de 2014 en: http://www.isees.org/file.aspx?id=7609.

Secretaría de Educación Pública (2006). "Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo". SEP: México.

SEP (2013). "Programa Sectorial de Educación 2013-2018". SEP: México.

Sen, A. (1981). "Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation". Clarendon Press: Oxford.

CAPÍTULO 2

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) DEL NIVEL BÁSICO DEL ESTADO DE TABASCO (ESTUDIO DIAGNÓSTICO)

SPECIAL EDUCATION NEEDS IN ELEMENTARY SCHOOLS: NEEDS-ANALYSIS IN THE STATE OF TABASCO

Pedro Ramón Santiago

Silvia Aquino Zúñiga

Verónica García Martínez

veronicagm.ujat.@gmail.com

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Temática general:

Políticas comparadas relacionadas con la inclusión educativa de grupos vulnerables.

Resumen

Se presenta el reporte final de la investigación *Diagnóstico Educativo del Estado de Tabasco, como base para el Desarrollo Social,* financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). El objetivo general fue realizar un análisis integral del sector educativo de Tabasco. Las variables consideradas fueron: infraestructura educativa, índices de reprobación y deserción, capacidad de atención estudiantil, servicios educacionales, y necesidades educativas especiales.

El diseño metodológico se basó en el paradigma cuantitativo, con un enfoque empírico analítico, la investigación fue de tipo descriptiva-exploratoria. Los instrumentos empleados para la recolección de la información fueron un cuestionario y una guía de observación. El estudio tuvo una cobertura estatal, se visitaron 719 centros educativos, distribuidos en los 17 municipios que integran la entidad. En los resultados de la variable Necesidades Educativas Especiales (NEE), se en-

contró que las necesidades intelectuales y visuales fueron las más constantes en las escuelas de nivel básico de Tabasco. Las condiciones observadas en las unidades visitadas sugieren la rápida intervención de las autoridades, a fin de que las instituciones educativas respondan a los principios básicos de equidad y mejora educativa; para que estos alumnos se integren a la sociedad en aras de abatir la desigualdad y rezago educativo.

Palabras clave: Diagnóstico educativo, Educación básica, Necesidades educativas especiales

Abstract

This chapter presents the results of the study *Special Education Needs in Elementary Schools: Needs-analysis in the State of Tabasco* funded by the Teacher Profesional Develompemnt Programme. Using a descriptive-exploratory design, this quantitative study examined the current state of the educational sector of the state of Tabasco. The variables of interest were educational infrastructure, dropout and failure rates, student attention, educational services, and attention to learners with special needs. The study population included 719 educational centres across the 17 municipalities of the state. Regarding special needs, the statistical reports point to a large number of learners with intellectual disability and visual impairment enrolled in elementary schools. Our onsite observation reports suggest that schools require urgent assistance from state educational authorities to help these learner clienteles overcome educational exclusion and backwardness through effective inclusive education infrastructure, support, and pedagogy.

Key Words: Educational Diagnosis, elementary schools, Special Educational Needs

Introducción

La política educativa internacional que sustenta que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, ndiceónos o de otra índole, así como aquellos niños que viven en la calle, en poblaciones remotas, o grupos marginados plantean una serie de retos a cualquier sistema educativo.

El caso de México, no es la excepción, en la búsqueda por responder a las exigencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) –entre otros organismos internacionales– la política educativa se ha enfocado a "la inclusión, a cerrar la brecha de las desigualdades sociales y la equidad" (PND, 2012-2018). Así, los estudiantes con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE); es decir, aquellos niños y jóvenes "cuyas necesidades se derivan de su

capacidad o sus dificultades de aprendizaje en alguna etapa de su escolarización […]" (UNESCO, 1994. P.6) tienen la posibilidad no sólo ser incluido sino ser integrados en las aulas, lo que a decir de Tenorio (2011, p. 252) abona a la calidad educativa al ser inclusiva y romper con las inequidades del sistema educacional.

No obstante, con base en el diagnóstico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Citado por Narro et al., 2012), existen muy pocos estudios sobre educación especial en México. Este vacío de información, aunado al aumento del índice de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en todos los niveles educativos, incluida la educación superior, en el estado de Tabasco (Ramón, 2013, p. 44); dio la pauta para realizar la presente investigación.

La pregunta guía del estudio fue ¿tienen los centros educativos de las comunidades rurales y semi-urbanas de nivel básico (Preescolar, primaria y secundaria) del Estado de Tabasco la infraestructura, la plantilla docente necesaria, acorde a los requerimientos de los alumnos con NEE? La respuesta a esta interrogante, se presenta en este documento; mismo que forma parte de la investigación titulada: "Diagnóstico Educativo del Estado de Tabasco, como base para el Desarrollo Social" financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT).

El objetivo general fue realizar un análisis integral del sector educativo de Tabasco, tomando como referente las siguientes variables: estado físico de la infraestructura educativa, capacidad de atención estudiantil, servicios educacionales que ofertan, índices de reprobación y deserción, necesidades educativas especiales y plantilla docente.

Este trabajo se realizó con un grupo multidisciplinario de profesores y en colaboración con el proyecto: "Análisis Multidimensional para la delimitación de las microrregiones para el desarrollo social en zonas prioritarias. Una estrategia regional para el desarrollo de los centros integradores en Tabasco", financiado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Tabasco. En conjunto participaron 35 profesores y 221 alumnos de diferentes carreras e Instituciones de Educación Superior (IES) de la Entidad. Las modalidades de participación de los alumnos fueron: 15 prestadores de servicio social, 7 colaboradores bajo el esquema de titulación por proyecto, 40 tesistas, 155 alumnos encuestadores, 3 becarios de licenciatura (2 CONACyT, 1 PROMEP), un becario de maestría (CONACyT), lo que da cuenta, a la vez, del impulso que se da –a través de estos proyectos– a la formación de capital humano en el campo de la investigación.

En este capítulo se presenta el diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales del nivel básico, en comunidades rurales y semi-urbanas del Estado de Tabasco, que abarcó el periodo 2011-2012. Para dar cuenta de ello se tomó como referente general la clasificación de NEE que utiliza la Secretaría de Educación Pública (SEP-México): Intelectual (Aprendizaje y retención), Motriz, Lenguaje, Problemas emocionales, Autismo, Visual y Auditivo (SEP-INEGI, 2013).

En ese sentido, las necesidades educativas encontradas con mayor frecuencia en las escuelas del nivel básico de Tabasco son: la intelectual (54.7%) y la visual (18.1%) Asimismo, se

descubrió que el 76.2% de los centros educativos de las comunidades rurales y semi-urbanas no cuenta con profesores de educación especial.

En suma, las condiciones observadas en los 719 centros educativos visitados, sugieren la rápida intervención de las autoridades, a fin de que las instituciones educativas respondan a los principios básicos de equidad y mejora educativa; que ofrezcan las condiciones necesarias para que estos alumnos se integren a la escuela, a fin de abatir la desigualdad y rezago educativo.

Planteamiento del problema

La problemática estatal y nacional radica en que no existen datos estadísticos confiables sobre el total de niños con alguna NEE, por lo que resultan necesarias investigaciones que permitan conocer las necesidades, retos y problemáticas de estos niños. Aunque se tienen los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la información que manejan es generada por algunas instancias de atención especializada como el Centro de Atención Múltiple (CAM) la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Orientación al Público (UOP). Adicionalmente la Secretaría de Educación de Tabasco (SETAB 2013) tiene información estadística general de la población estudiantil con NEE; no obstante, esos datos corresponden sólo a los centros educativos donde se cuenta con profesores de educación especial o que reciben el apoyo del personal de USAER y CAPEP; servicio que por lo general opera en zonas urbanas, por lo que no garantizan una cobertura estatal.

Al respecto, el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE, 2012, p. 31) tiene datos muy generales, dicho programa sólo reportó 2,587 alumnos con discapacidad, atendidos en educación especial, en el estado de Tabasco; lo que resulta ser un dato cuestionable, en razón que en los resultados de la investigación que se presenta, tan solo en algunas comunidades rurales y semi-urbanas se localizaron 1022 alumnos con alguna NEE

Asimismo, el INEGI (2012, p. 180) reportó en el mismo periodo (2010–2011) 26,365 alumnos en educación especiales, atendidos en Centros de atención múltiple y Unidades de servicio de apoyo a la educación regular; aunque se incluyen en este censo a alumnos con algún problema educativo y a los sobresalientes, las cifras no coinciden con las reportadas por la SETAB. De allí la insistencia en realizar un diagnóstico integral del estado de Tabasco.

En este capítulo, se presenta el diagnóstico de NEE de las comunidades rurales y semi-urbanas de la entidad. En razón de que se tomó como criterio para seleccionar a las escuelas, los centros integradores (185), que fue un tipo de organización territorial y política implementado en la Entidad a partir de 1983; que buscó "descentralizar los servicios administrativos del gobierno estatal y el gobierno municipal a localidades que compartían infraestructura y servicios públicos en función de la cobertura geográfica de los mismos" (González Pedrero, 1983) la finalidad de este esquema de descentralización fue la de ampliar la cobertura de atención a las comunidades rura-

les; a fin de impulsar el desarrollo social, económico y cultural de cada comunidad (PND, 1995).

En suma, este trabajo aporta un primer diagnóstico confiable sobre los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del nivel básico de comunidades rurales y semi-urbanas de Tabasco. A fin de que las autoridades educativas valoren las fortalezas pero sobre todo las debilidades que se tienen en el rubro de atención a alumnos con NEE.

Preguntas de investigación

Cuatro fueron las preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Cuántos alumnos del nivel básico de comunidades rurales y semi-urbanas tienen alguna Necesidad Educativa Especial?
- ¿Cuáles son los tipos de NEE más comunes en esas escuelas?
- Las instituciones educativas ¿tienen la infraestructura necesaria para atender a los alumnos con NEE?
- Los centros escolares de comunidades rurales y semi-urbanas del nivel educativo básico ¿Cuenta con la plantilla docente necesaria y acorde a los requerimientos de los alumnos con alguna NEE?

Metodología

Para la realización del trabajo empírico, se empleó un diseño metodológico basado en el paradigma cuantitativo, que de acuerdo a Hernández (2006:5), algunas de sus características está, en que plantea un problema de estudio delimitado y concreto, como es el caso de la investigación: capacidad de atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales del nivel básico.

El enfoque de investigación fue el empírico analítico ya que se buscó establecer una relación de causalidad entre las NEE que presentan los alumnos y la capacidad de atención de las escuelas. El tipo de investigación fue descriptivo-exploratorio, porque es el primer acercamiento al estudio de las Necesidades Educativas Especiales que presentan los alumnos de educación básica de las comunidades rurales y semi-urbanas del estado de Tabasco.

Los sujetos de investigación fueron los 719 directores del total de escuelas localizadas en los 185 centros integradores, distribuidos en los 17 municipios que conforman la entidad (Ver Tabla 1). La selección de éstos, se hizo con base en un muestreo intencional (Bonilla, 1997) ya que se decidió tomar al total de centros integradores, que representan a las comunidades rurales y semi-urbanas más importantes y que contaban con todos los niveles educativos básicos.

Tabla 1

Municipios y escuelas visitadas

Municipios	**Escuelas**	**Porcentaje**
Balancán	38	5.3
Cárdenas	92	12.8
Centla	35	4.9
Centro	64	8.9
Comalcalco	58	8.1
Cunduacán	35	4.9
Emiliano Zapata	9	1.2
Huimanguillo	96	13.4
Jalapa	29	4.0
Jalpa Méndez	32	4.4
Jonuta	25	3.5
Macuspana	73	10.2
Nacajuca	24	3.3
Paraíso	25	3.5
Tacotalpa	25	3.5
Teapa	22	3.0
Tenosique	37	5.1
Total	**719**	**100.0**

Fuente: Elaboración propia

Los instrumentos para la recolección de la información fueron dos: un cuestionario con cuatro categorías de análisis y 31 ítems. Concretamente la Categoría IV, correspondió a Necesidades Educativas Especiales y personal de la institución (9 ítems); en este rubro se buscó identificar el número de alumnos con necesidades especiales, el tipo de NEE, así como determinar si contaban con las instalaciones y el personal adecuado para atenderlos.

El otro instrumento considerado fue una guía de observación, con la que se buscaba contrastar lo que el director de la escuela decía con las condiciones reales en las que se encontraban la escuela; de aquí se obtuvo un banco de fotografías como evidencia de las observaciones.

En este apartado sólo resta señalar que la información obtenida fue procesada a través del programa estadístico SPSS versión 20.0; el cual permite realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales que fueron los tipos de análisis realizados en la presente investigación.

Análisis de los resultados

A manera de contextualización, vale la pena especificar que la distribución, por nivel educativo, de los 719 centros escolares visitados en los diecisiete municipios del estado de Tabasco, quedó de la manera siguiente: el 34% de las escuelas pertenecen al nivel primaria, un 30.6% al nivel índice ón y el 24.6% al escuelas nivel secundaria.

En el apartado siguiente, se muestran las necesidades educativas especiales de los alumnos de educación básica de comunidades rurales y semi-urbanas de la entidad. Asimismo, se identifica claramente cuál es su proporción en cada nivel, también se muestra la cantidad de personal que atiende a estos alumnos, y la infraestructura con la que se cuenta en cada Centro Integrador de los 17 Municipios del Estado de Tabasco.

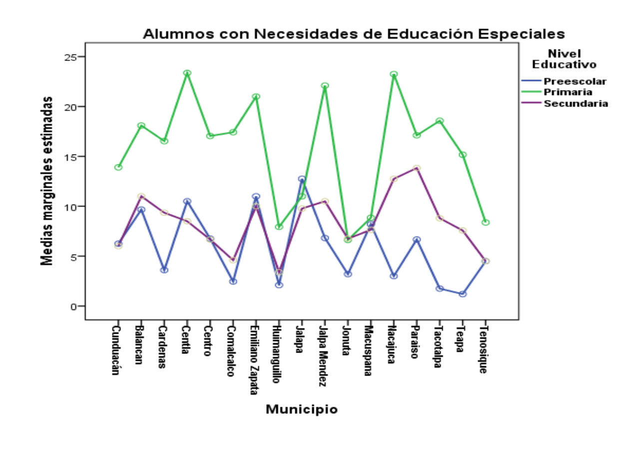
Alumnos con necesidades educativas especiales

En total se encontró a 1022 alumnos con diversas NEE, ubicados en 519 escuelas, sólo en 200 centros educativos no se reportaron alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial.

En el nivel ndiceón la cantidad de alumnos con alguna NEE oscila entre 0 y 10 alumnos. En el nivel secundaria, la cantidad de alumnos fluctúa entre 5 y 10 alumnos En primaria, es donde se concentra el mayor número de alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial, en promedio de 10 a 20 alumnos por escuela (Ver figura 1). En este mismo periodo de la investigación, la SEP (2011, p. 44: 13) reportó sólo a 269 estudiantes de primaria con NEE atendidos por el CAM y USAER. Lo que da cuenta del vacío de información que prevalece sobre las comunidades rurales y semi-urbanas de nivel básico del estado de Tabasco.

Figura 1

Alumnos con necesidades educativas especiales



Fuente: Elaboración propia

Para identificar los tipos de necesidades especiales en los alumnos, se usó la clasificación que utiliza la Secretaría de Educación Pública (SEP-México): Intelectual (Aprendizaje y retención), Motriz, Lenguaje, Problemas emocionales, Autismo, Visual y Auditivo (SEP-INEGI, 2013).

En el trabajo empírico se halló que el número de NEE más sobresaliente se refiere al de las intelectuales con 560 alumnos; seguido por el de necesidades visuales con 185 casos y de lengua-

je con 105. En menor cantidad los alumnos con alguna necesidad auditiva con 64, y se encontraron 52 casos de autismo. También se detectaron 51 niños con necesidades motrices y 5 con Síndrome de Down (Ver tabla 2)

Tabla 2

Total de alumnos por tipo de NEE

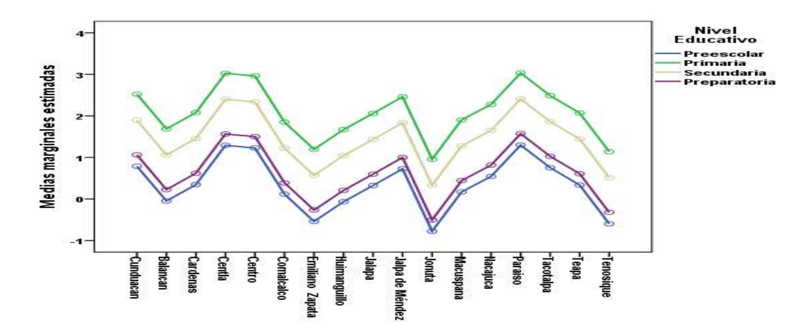
NEE	Alumnos
Necesidades Visuales	185
Necesidades Auditivas	64
Necesidades Intelectuales	560
Necesidades Motriz	51
Autismo	52
Necesidades de lenguaje	105
Síndrome de Down	5
Total	1022

Fuente: Elaboración propia

Ahora, se muestran los casos específicos por tipo de necesidad educativa. En el caso de las necesidades visuales; en el nivel ndiceón se presentan muy pocos casos. En primaria, es donde se acentúa este tipo de necesidad entre 1 y 3 casos; en secundaria, la cantidad de alumnos fluctúa entre 1 y 3 casos.

Figura 2

Necesidades Visuales



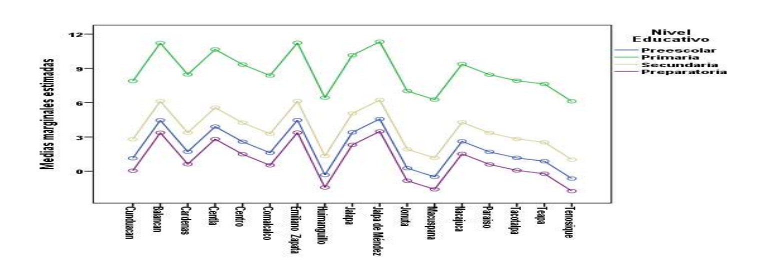
Fuente: Elaboración propia

En lo referente a las necesidades auditivas, los alumnos se distribuyen en 175 escuelas, lo que indica que los casos son pocos.

Con respecto a las necesidades intelectuales, los alumnos se distribuyen en 395 escuelas, donde oscilan entre 1 y 48 alumnos, lo que indica que este tipo de NEE es muy frecuente. Para ndiceón y secundaria la cantidad de alumnos oscila entre 0 y 6 alumnos; siendo el nivel primaria donde existe más preponderancia de este tipo, entre 6 y 12 alumnos (Ver figura 3)

Figura 3

Necesidades intelectuales



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las necesidades motrices, el total de alumnos se distribuye en 172 escuelas, cuyo promedio es de 1 a 11 alumnos, lo que indica una frecuencia baja. Aunque en 97 centros escolares, por lo menos un alumno tiene este tipo de necesidad.

En el caso de Autismo, el total de alumnos se distribuye en 47 escuelas, por lo tanto, se infiere que este tipo de necesidad no es muy frecuente en los Municipios del Estado de Tabasco, excepto para el Municipio de Paraíso.

En el caso de problemas de lenguaje, el total de alumnos se distribuye en 90 escuelas, oscilando entre 1 y 21 casos por escuela. Con respecto al Síndrome de Down, es un tipo de NEE escasa.

Un dato a destacar es, que de las 519 escuelas donde se ubicaron alumnos con alguna NEE sólo en el 4% que corresponden a 29 escuelas, los alumnos están incluidos pero integrados a los grupos; es decir, únicamente están en las aulas pero no son atendidos de la manera idónea. Aquí vale la pena señalar que “los maestros tienen una responsabilidad especial en asegurar plena participación de todos estos niños en la sociedad y la igualdad de oportunidades en la educación” (UNESCO, 2003, p.10)

Otra variable considerada en el estudio fue el número de maestros de educación especial en los centros educativos, donde se halló que en 548 escuelas (76.2%) de los 17 Municipios del Estado, no cuentan con maestros de educación especial, 85 escuelas por lo menos cuentan con un profesor, 20 escuelas cuentan con dos profesores y 5 directores dijeron tener 6 maestros de educación especial (Ver tabla 3).

Tabla *3*

Maestros de educación especial con los que cuenta la escuela

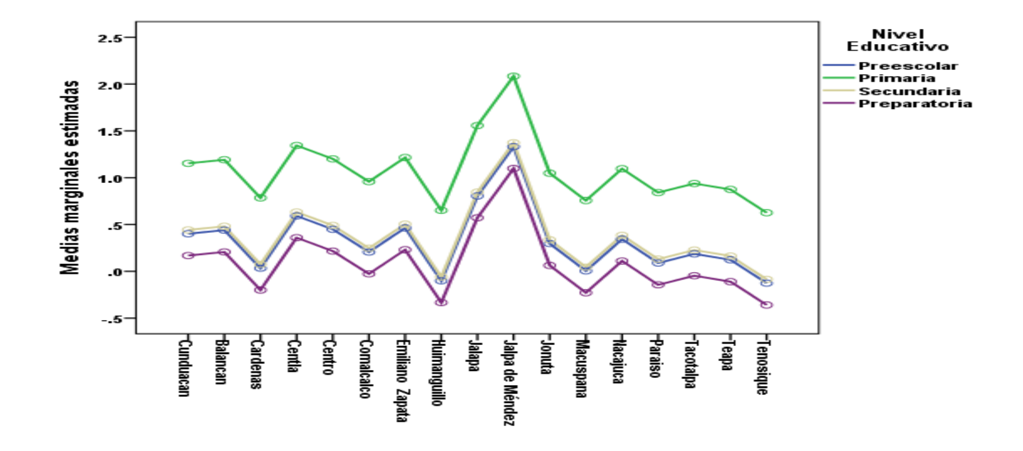
Maestro Educación Especial	Escuelas	Porcentaje
0	548	76.2
1	85	11.8
2	20	2.8
3	48	6.7
4	12	1.7
5	6	0.8
Total	**719**	**100.0**

Fuente: Elaboración propia

Al analizar la proporción de maestros de educación especial por Municipios y Nivel educativo (Ver figura #4) se encontró que es el nivel primaria donde las escuelas, cuentan con mayor número de maestros para atender a los alumnos con NEE.

Figura 4

Maestros de educación especial en Centros educativos



Fuente: Elaboración propia

De allí que al cuestionar a los directores sobre la necesidad de más personal para sus escuelas, en todos los niveles coincidieron que requerían profesores de educación especial, en la siguiente proporción: en el nivel índice de 29 profesores, en primarias 54 docentes y en secundaria 29 profesores para el área de educación especial.

Las Instalaciones para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, fue

otra variable considerada en la investigación, donde se encontró que 419 escuelas (58.3%) no poseen las instalaciones necesarias para atender a los alumnos con NEE. Únicamente 125 escuelas (17.4%) cuentan con algún área, que consisten básicamente de un aula habilitada para trabajar con estos alumnos (Ver tabla 4). Esto es un dato preocupante debido a que "el contexto donde se desarrolla un individuo con discapacidad (escuela) influye en su realización y crecimiento como persona, favoreciendo o limitando su independencia" (Luque y Luque – Rojas, 2013, p. 58).

Tabla 4

Instalaciones especiales

Instalaciones especiales	**Escuelas**	**Porcentaje**
No	419	58.3
Sí	125	17.4
No aplica	175	24.3
Total	**719**	**100.0**

Fuente: Elaboración propia

Estas dos últimas variables en estudio, dan idea de que Tabasco es uno de aquellos "estados de México, donde hay pocas instituciones que atiendan a este tipo de necesidades educativas especiales, y pocas escuelas cuentan con profesores o maestras preparadas para detectar a este tipo de alumnos" (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p.63)

A grandes rasgos este es el diagnóstico de las NEE de los alumnos del nivel básico del Estado de Tabasco, resultados que sugieren la rápida intervención de las autoridades, a fin de que las instituciones educativas respondan a los principios básicos de inclusión e igualdad de oportunidades, a fin de cerrar la brecha a las desigualdades sociales. En suma, "Las personas con necesidades educativas especiales y sin discapacidad no pueden quedar al margen de conocimientos, oportunidades y posibilidades (MINEDUC, 2006, p. 3).

Conclusiones

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, afortunadamente, se están integrando al sistema formal de educación por lo que era necesario contar con un diagnóstico confiable sobre la situación actual de estos estudiantes. En la presente investigación se encontró un total de 1022 alumnos con alguna NEE distribuidos en 519 escuelas de zonas rurales y semi-urbanas de Tabasco. De acuerdo a los tres niveles educativos en estudio, es en las primarias que se concentra el mayor número de alumnos con alguna necesidad educativa especial, oscilando entre 10 y 20 alumnos por escuela.

Las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos de los niveles educa-

tivos de los 17 municipios del estado se distribuyen de la siguiente manera: se halló que las NEE más sobresaliente son las necesidades intelectuales con 560 alumnos; seguidos de alumnos con necesidades visuales con 185 casos, detrás de este vienen los alumnos con necesidades de lenguaje 105; y en menor proporción los alumnos con alguna necesidad auditiva con 64 alumnos; a la vez se encontró 52 casos de autismo; las necesidades motriz con 51 y por ultimo 5 alumnos con Síndrome de Down.

Cabe aclarar que estos alumnos son atendidos, en las mismas instituciones donde están inscritos, por 262 maestros de educación especial, los cuales están distribuidos de la siguiente manera: 85 escuelas tienen 1 solo maestro de educación especial, 20 escuelas cuentan con 2 maestros, 48 escuelas cuentan con 3 maestros, 12 escuelas con 4 maestros y por ultimo 6 escuelas, a decir de sus directores, tienen 5 maestros. Esto indica que el 76.2% de las escuelas de los 17 municipios del estado de Tabasco no cuentan con maestros de educación especial.

Esta situación no garantiza en ningún momento la inclusión ni la igualdad de oportunidades para los alumnos con necesidades educativas especiales. "Para ellos se necesitan recursos muy específicos para lograr una adecuación del puesto de estudio y para minimizar las dificultades derivadas de los problemas de movilidad o de sus capacidades sensoriales" (García, 2013, pág. 33). Si en México se busca la inclusión –a cualquier nivel educativo– de alumnos con necesidades educativas especiales, "es necesario que todos los planteles educativos cuenten con las adaptaciones necesarias para garantizar la independencia y la seguridad de los alumnos" (Narro, 2012).

Asimismo, para lograr avanzar en una verdadera inclusión educativa, es necesario ampliar la mirada y los enfoques con respecto a los procesos de inclusión a otros colectivos, niveles y contextos educativos para evitar la exclusión. Se hace necesaria una formación permanente de quienes están al frente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que puedan atender a la gran diversidad de alumnos con necesidades especiales, y brindarles una educación de calidad para todos.

En este sentido, con base en el Marco de Acción propuesto por la UNESCO (1994), se deben diseñar estrategias concernientes a la política y organización; los factores escolares; la formación del personal docente; los servicios de apoyo y áreas prioritarias a atender; considerando a la vez la participación de la comunidad. En la medida que las escuelas reconozcan las diferentes necesidades de sus alumnos puede responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Esto contribuye a una educación inclusiva y de calidad.

A manera de cierre, se considera que los datos que arrojó el presente diagnóstico educativo son contundentes, al mostrar que la educación especial en Tabasco no tiene la suficiente cobertura ni la atención que requiere este importante sector de la población estudiantil de la entidad. Quedan estos resultados y líneas directrices a disposición de las autoridades educativas y del gobierno federal para la toma de decisiones, que ayuden a favorecer este sector, a fin de promover la equidad y la mejora educativa.

A manera de propuestas

A partir de los hallazgos en la presente investigación y de las consideraciones hechas por algunos organismos internacionales, se mencionan algunas propuestas básicas –en diferentes ámbitos– que pueden contribuir a la inclusión de alumnos con NEE.

Factores escolares

Con respecto a los factores escolares, se requiere de la flexibilidad de programas de estudio que se adapten a las necesidades de los niños y no al revés. Esto implica ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes, donde los niños con NEE reciban un apoyo adicional al programa regular de estudios así como las ayudas tecnológicas requeridas. También se necesita de una gestión escolar activa y creativa de los profesores, el personal de apoyo y del trabajo en equipo, donde se involucre a la comunidad y colectivamente se asuma la responsabilidad del éxito de cada alumno.

Formación del personal docente

Los programas de formación deben inculcar y tener una orientación positiva hacia la discapacidad, proveer de conocimientos y aptitudes pedagógicas que permita a los profesores adaptar los contenidos de los programas, conocer las ayudas tecnológicas disponibles para algunas discapacidades, e individualizar los procedimientos pedagógicos. También será necesario preparar guías, talleres o seminarios para administradores, supervisores, directores para que tengan la capacidad de asumir sus funciones enfocadas a atender NEE.

Servicios de apoyo áreas de prioridad.

Las escuelas deberán coordinarse con personal especializado de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, con profesores consultores, psicólogos educativos; como apoyo para los servicios extraeducativos, dirigidos a profesores, personal auxiliar, padres de familia y comunidad en general.

El éxito de las escuelas depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de niños en edad ndiceón con NEE. (UNESCO, 1994, p. 33). El poder detectar NEE a temprana edad puede incidir en que no se agraven las condiciones invalidantes.

Participación de la comunidad

La familia, la comunidad y el apoyo de la sociedad en general deben tener un papel preponderante para la cooperación en la atención a niños con NEE. Una actitud positiva de los padres propicia la integración escolar y social. Para ello, se requiere que los padres, la comunidad y la sociedad

cuenten con la información necesaria, simple y clara, donde su participación con la escuela es determinante. Se requiere también de campañas de sensibilización de cultura inclusiva dirigidas a la comunidad y a la sociedad en general sobre el respeto y el derecho a la educación que tienen los niños y personas con NEE.

Líneas de investigación.

Es necesario establecer líneas de generación y aplicación del conocimiento en el campo de las Necesidades Educativas Especiales, a fin de que a partir de las condiciones específicas de los diferentes niveles educativos, se busquen alternativas o estrategias que contribuyan a la inclusión de alumnos con NEE en los diferentes subsistemas de educación en México.

Referencias

Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Redalyc.org, núm. 3.* Recuperado el 03 de Febrero de 2015 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302

Bonilla, E. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. (Tercera edición). Bogotá: Grupo editorial Norma.

Brito, S. (2006). Evaluación del Sistema de Gestión, Innovación y Calidad en escuelas primarias públicas en el estado de Tabasco, mediante un análisis comparativo. Tesis, Maestría en Políticas Públicas Comparadas, FLACSO México, México.

Campos, J. (1996). Tabasco: un jaguar despertado, alternativas para la pobreza, México: Editorial Aguilar.

García, F. J. (2013).Detección e intervención coordinada desde el ámbito educativo. *Scielo.isciii.es, núm. 22*. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 de: http://scielo.isciii.es/pdf/pap/v15s23/sup23_03.pdf

González, E. (1983). 1er Informe de Gobierno. México: Gobierno de Tabasco.

Hernández, R. (2006). Metodología de la investigación. (Cuarta edición). México: Mc Graw Hill.

INEE. (2008) ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Impreso en México.

INEE. (2009). Panorama Educativo de México 2008: Indicadores del sistema Educativo Nacio-

nal. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI. (2012). Anuario estadístico de Tabasco 2012. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Gobierno del Estado de Tabasco. México.

Juárez, J.M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. *Scielo.org.mx, núm. 62.* Recuperado el 29 de Mayo de 2015 de: http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf

Luque, D. y Luque-Rojas, M. (2013). Necesidades Específicas de Apoyo Educativo del alumnado con discapacidades sensorial y motora. *Pepsic.bvsalud.org, núm. 2.* Recuperado el 28 de Mayo de 2015 de: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/summa/v10n2/a06.pdf

MINEDUC. (2006). Manual de Atención a las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo DICADE, Guatemala. Recuperado el 01 de Junio de 2015 de: http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/manual_de_discapacidades.pdf

Narro Robles, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coord.). (2012). Cap. 7. Problematización y propuestas por tipo y nivel educativo. Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 de: http://www.planeducativonacional.unam.mx

Narro, J., Martuscelli, J., y Barzana, E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado el 02 de Junio de 2014 de: http://www.planeducativonacional.unam.mx

PND (1995) Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000). Cámara de Diputados. Recuperado el 28 de Mayo de 2015 de: http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/otras/pnd/451.htm

PNFEEIE (2012). Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa, Ciclo 2010 – 2011. Secretaria de Educación Pública y Subsecretaria de Educación Básica.

Ramón, S. (2013). Diagnóstico educativo del Estado de Tabasco, como base para el desarrollo social. Programa de Mejoramiento del Profesorado. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

RIIE-UNAM (2008) Informe final de Consistencia y Resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Pp.135.

SEP. (2011). Libro Estratégico Estatal, Tabasco 2010. México: DGME. Recuperado el 01 de Junio de 2015 de: http://issuu.com/sbasica/docs/tabasco

SEP-INEGI. (2013). Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial. Cuestionario de alumnos.

SETAB (2013) Estadística Básica del Sistema Educativo Estatal a Inicio de Cursos 2011-2012. Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. Subsecretaría de Planeación y Evaluación; Dirección del Sistema de Información Estadística.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Scielo.cl, núm. 2.* Recuperado el 28 de Mayo de 2015 de: http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 junio 1994. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2003). Entender y atender las necesidades especiales en la escuela integrada. Guía para los docentes. División de Educación Básica. Paris, Francia. Recuperado el 01 de Junio de 2015 de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394sb.pdf

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIA DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CENTROAMERICANOS EN LA FRONTERA SUR DE MÉXICO

TEACHERS' EXPERIENCES ON INCLUSIVE EDUCATION WITH CENTRALAMERICAN LEARNERS ON MEXICO'S SOUTHERN BORDER

Mauricio Zacarías Gutiérrez

mazag@hotmail.com.

Nancy Leticia Hernández Reyes

nancylet54@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chiapas.

Martha Vergara Fregoso

mavederu@yahoo.com.mx

Universidad de Guadalajara.

Resumen

El presente capítulo centra su atención en la experiencia docente sobre la inclusión educativa de alumnos centroamericanos en la frontera sur de México. En él se estudia la experiencia de los docentes en el proceso de inclusión de estos alumnos en escuelas primarias públicas que se ubican en el municipio de Tapachula, Chiapas. El análisis que se desprende de la investigación permite reconocer, desde la experiencia de los docentes, las complejidades a las que se han enfrentado en el proceso de su inclusión en las aulas; las adaptaciones curriculares que realizan para trabajar los contenidos especificados en el plan y programas de estudio; la caracterización que hacen de ellos en torno al comportamiento y desarrollo cognitivo que presentan en el aula; así como, la experiencia que han tenido sobre la colaboración del padre de familia proveniente de Centroamérica en el aprendizaje de sus hijos. En este sentido el capítulo permite explorar cómo se ha dado la inclusión educativa de estos alumnos en las escuelas primarias públicas desde las vivencias de los profesores.

Palabras clave: inmigración infantil, profesores, subjetividad

Abstract

This chapter presents a study that analyzes teachers' experience on inclusive education with Central American learners on Mexico's southern border. The study was conducted in public elementary schools, in Tapachula, Chiapas. From the experience of the participating teachers, it is possible to identify the complexities that they face to promote inclusive education in their classrooms; the curricular adaptations that they make to cover the content of the national curricullum; the manner in which they perceive children's behavior and cognitive development in the classroom; and the experience they have collaborating with Central American parents to help their children learn. The findings reported on in this chapter allow then the reader to explore how inclusive education has taken place with these children in public elementary schools, from teachers' viewpoint.

Keywords: Children's immigration, teachers, subjectivity

Introducción

La frontera Sur de México, colinda con dos países centroamericanos: Guatemala y Belice. Esta parte de la frontera, al igual que la frontera norte, es paso de migrantes. Para el caso que nos ocupa, nos centramos en la frontera sur de México con Guatemala por la región del Soconusco, Chiapas. Ella ha sido paso de migrantes transfronterizos, temporales o de destino quienes provienen de los países centroamericanos de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, entre otros.

El objetivo de algunos migrantes provenientes de estos países es llegar a los Estados Unidos de Norteamérica, sin embargo ello depende la mayoría de las veces de las condiciones económicas en las que viajen, por lo que en algunas ocasiones la migración transfronteriza de paso, se vuelve temporal por la necesidad de agenciarse de recursos económicos y continuar el viaje. Para los que realizan migración de destino, ésta se ha caracterizado por situaciones de movimientos sociales, guerrillas, condiciones económicas, entre otros, que los ha llevado a que vean esta parte de la frontera sur como nuevo lugar de residencia, en este sentido los menores de edad que integran estas familias, asisten a las escuelas que se ubican en la región.

De los municipios que integran la franja fronteriza: Unión Juárez, Cacahoatan, Tuxtla Chico, Suchiate, Frontera Hidalgo, Metapa de Domínguez y Tapachula, es éste último el que más personas migrantes que provienen de Centroamérica registra (Rojas-Wiesner & Ángeles-Cruz, 2003). Por ello el interés de analizar las experiencias docentes de los profesores que laboran en el nivel de primaria de las escuelas públicas en el municipio de Tapachula sobre cómo han vivido el proceso de inclusión educativa de los alumnos que provienen de estos países.

El capítulo, de manera particular da cuenta de las experiencias de los docentes en torno a la inclusión educativa de los alumnos que provienen de Centroamérica, que independiente a la condición de migrante en la que ellos se encuentren en México, se incluyen en las aulas en el momento

que solicitan su ingreso a la escuela.

El capítulo aclara en un primer momento la contextualización de la investigación; un segundo momento está enfocado al proceso metodológico; un tercer momento se centra en el posicionamiento teórico que la sustenta; un cuarto momento, a los resultados de las experiencias docentes sobre la inclusión educativa de alumnos provenientes de Centroamérica.

Contextualización

La investigación se ubica en el municipio de Tapachula, Chiapas. La razón de considerar este municipio es porque, es el de mayor desarrollo económico en esta zona a diferencia de los otros municipios de conforman la frontera entre México y Guatemala, además es cabecera de la región Soconusco, establecida administrativamente por la entidad federativa de Chiapas.

Los municipios ubicados en esta región fronteriza concentran población proveniente de Centroamérica, sea esta migración de tránsito, de destino o temporal. El que la persona migre de esta parte del continente depende de multifactores, sin embargo son personas con derechos humanos, independientemente al lugar que lleguen.

La migración temporal y/o de destino se mueve por lo general con su familia (Fernández-Casanueva, 2009), que regularmente traen menores de edad, quienes tienen el derecho a la educación, como derecho humano establecido en la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2008) y que están incluidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014), encontrándose en el título primero de la misma, sobre las garantías individuales.

Dependiendo la edad que tengan, los menores provenientes de Centroamérica por el tiempo que permanecen en la región, y en el municipio de Tapachula, Chiapas, México, acceden a cualquiera de los tres niveles de la educación básica: ndiceón, primaria o secundaria. Su acceso está normado en el artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación (2014), el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Secretaría de Educación Pública, 2013), la Ley de Migración (2014), las Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica (2012), entre otros.

En este sentido la investigación se centró en los profesores que laboran en escuelas primarias públicas en el municipio de Tapachula, sostenidas por gobierno estatal y/o federal, que tienen la formación en docencia para el nivel educativo, están afiliados a un sindicato y es la Secretaria de Educación en el estado de Chiapas quien se encarga de su formación continua.

Proceso metodológico

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, utilizando como método la fenomenología que propone Van-Manen (2003), por lo que se utilizaron como técnicas, la entrevista a profundidad (Taylor & Bogdan, 1994), y el cuestionario cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003).

Para poder determinar quiénes serían los sujetos entrevistados, se consideró lo siguiente:

Tener 10 años de servicio mínimo en el sistema educativo, tres años de servicio mínimo en la región, adscritos a una escuela que tuviera matriculado alumnos provenientes de Centroamérica en el ciclo escolar 2012-2013, haber cursado el diplomado de Inclusión Educativa que ofertó el Centro de Maestros No. 712, en Tapachula, Chiapas, como formación continua en el ciclo escolar 2012-2013. Y, estar en diferente escuela, dado que se seleccionaría uno por cada grado de la educación primaria.

Realizar este proceso, llevó a consultar la base de datos del ciclo escolar 2012-2013 que administra la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Chiapas, sobre qué escuelas primarias inscribieron alumnos provenientes de Centroamérica. Encontrándose que en el municipio de Tapachula 223 escuelas lo hicieron.

Identificar qué escuelas habían inscritos alumnos provenientes de Centroamérica y qué maestros habían tomado el diplomado de Inclusión Educativa en el ciclo escolar 2012-2013, llevó a hacer el encuadre de los datos estadísticos de la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Chiapas y los datos estadísticos del Centro de Maestros No. 712, en Tapachula, Chiapas, para seleccionar a seis profesores, uno por escuela y por cada grado escolar que compone la educación primaria.

La entrevista a profundidad se aplicó a los seis docentes seleccionados. Se les hizo dos entrevistas en tiempos y horas diferentes, en el periodo: febrero a junio de 2014.

El cuestionario escrito se aplicó a los profesores que estaban adscritos a la escuela donde laboraba el profesor a quien se le aplicó la entrevista a profundidad. Los criterios que se tomaron para seleccionarlos consideró lo siguiente: tener como mínimo un año de antigüedad laboral en la escuela, y haber atendido alumnos provenientes de Centroamérica en el tiempo que llevan laborando en la región. La cantidad de profesores a quienes se les aplicó el cuestionario cualitativo fueron 32, dado que no todos cubrían el requisito establecido. Y se aplicó en el tiempo de realización de las entrevistas.

En los resultados que se presentan, no se anotan los nombres de los profesores que participaron en la entrevista ni de los que participaron contestando el cuestionario, por ello, se han usado claves para identificar a los profesores entrevistados y a los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario.

- Para identificar cuando el argumento está referido a un profesor entrevistado, la clave que lo identifica se compone de la siguiente manera: al principio por el grado que atendía el profesor, que va de 01 a 06, más la frase, entrevista a profesor (ENTRPRO). La clave se podrá ubicar como se muestra en el ejemplo: 01ENTRPRO.
- Para el caso de los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario, la clave se compone como sigue: cuestionario escrito (Ce); la clave del profesor entrevistado (01ENTREPRO), para ubicar la escuela donde se aplicó el cuestionario; más el número de cuestionario aplicado, que va de 01 a 32. La clave se podrá ubicar como se muestra en el siguiente ejemplo: Ce01ENTRPRO01.

Posicionamiento teórico

El marco en el que se sustenta la investigación, está constituido por varias teorías que convergen en nuestro análisis el cual está dividido en tres partes: a) la experiencia, b) el lenguaje en la construcción de la experiencia de la persona y c) el otro, en mi configuración.

a) *La expriencia*

La experiencia es pasiva, reflexionada, pensada, es interiorizada por cada persona de manera que no hay nada tangible en ella, es particular para cada uno, es algo que se encarna en la persona, dice Lévinas (1974) que a partir de ella se reflexiona la vida. Es un acto solitario, en el sentido de que es singular, donde el uno con el todo y el todo con lo uno, son indivisibles (Gadamer, citado en Mardones, 1991).

En esta posición, la experiencia tiene un papel preponderante, dado que si bien nace de los acontecimientos donde la persona se desarrolla y tiene contacto, es ella misma –la experiencia– quien le da sentido dentro de la subjetividad que construye, a partir de la intersubjetividad que mantiene con otros.

Situados en la experiencia del sujeto, Schutz (2003) nos apoya a complementar el análisis con su concepto de mundo de vida cotidiana o realidad de la vida cotidiana, donde señala que estos mundos de la vida o realidad cotidiana incluyen sin duda

Los objetos, hechos y sucesos externos que están a mi alcance actual y los que están en las diversas zonas de mi alcance potencial (incluyendo aquellos que están al alcance actual o potencial de mi semejante). Pero incluye, además, todas las funciones apresentacionales de los objetos, hechos o sucesos que transforman las cosas en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes, sus movimientos corporales en acciones o gestos significativos, las ondas sonoras en lenguaje, etcétera (Schutz, 2003, p. 292).

La experiencia por tanto, es influida por lo conocido y por las inferencias que realiza de lo

que se puede llegar a conocer. Con ello el mundo de vida cotidiana o realidad de vida cotidiana en la que nos asumimos como pertenecientes, se hace al tiempo que la vamos haciendo. En el proceso mismo de la experiencia median esas cotidianeidades que nombramos y reflexionamos, de las cuales tomamos conciencia, por lo que, poner de relieve las experiencias, las orientaciones, las informaciones con que construimos nuestras vida, que no es un mero reflejo de la gran Historia, porque las rigen las relaciones subjetivas de uno consigo mismo tal como nos lo permiten la palabra, la reflexión y la conciencia (Touraine, 2009, pp. 125-126).

La experiencia que tiene el mundo de vida de la persona, al estar mediada por informaciones constantes, provoca, genera y modifica el contexto, de tal manera que la estructura modeladora de la acción del sujeto no se encuentra fuera de él, sino que lo habita, la hace suya y la va dinamizando. Las condiciones de cómo la habita se ve influida además por el espacio, lugar y tiempo en que se vive, en este proceso existe el reconocimiento del otro no como relación amorosa, sino como "ver actuar en el otro la construcción del sujeto, tal como se la siente actuar en uno mismo" (Touraine, 2005, pág. 190).

La construcción se da en la vida cotidiana, nada fuera de ella se considera experiencia, los procesos vividos lo constituyen (Touraine, 2005). A su vez, Berger & Luckmann (2012), plantean que la conciencia es el límite de la vida cotidiana y en ella se concibe un tipo de acto y sobre él se actúa. El acto se concibe desde la reflexión que se hace de la cotidianeidad pues al momento de actuar podemos no darnos cuenta del acto mismo, dado que se inscribe en cada persona una conciencia discursiva y una conciencia práctica (Giddens, 1986), con la cual vamos haciendo la cotidianidad.

Tal interiorización corresponde a una conciencia histórica efectual (Rodríguez-Grandjean, 2002), porque está relacionada con los contextos pasados, presentes y futuros en los que vive la persona, el espacio en el que vive le provee esas efectualidades de la historia. Para Gadamer (citado en Rodríguez-Grandjean, 2002) la persona es historia en continuo, no hay una separación de la historia como tal de la persona, pensarlo de esa manera, es cosificarlo.

Las personas son individuos construidos en un proceso social (Berger & Luckmann, 2012), quienes tipifican su acción a partir de la vida cotidiana, en el proceso de construir su realidad social. En este sentido Rodríguez-Grandjean menciona que es en la estructura de la experiencia "donde comienza a percibirse el carácter ontológico de la hermenéutica" (2002, p. 2), la experiencia hace a la persona tanto que se puede llamar como persona experimentada al hombre que sabe de la finitud de toda su experiencia, de su relatividad, de su contingencia el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia (…) se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro (Larrosa, 2006, p. 4).

Es un bucle el acto mismo del hacer, en ese proceso hay una acción que se vuelve a la persona, que al interiorizarla da sentido a la percepción hecha o sentida, por lo tanto se vuelve parte de la esencia de la experiencia, de la vida, donde "el espacio, la causalidad, antes de ser una rela-

ción entre los objetos, se funda en mi relación con las cosas" (Merleau-Ponty, 1993, p. 301). Por lo que la relación misma es el mundo de vida, de mi vida, pues aunque estamos en contacto con otro, se significa de diferente manera (Schutz, 2003).

Los signos y el significado se significan en la experiencia, por ejemplo, reconozco a alguien que es mi hermano, y el mundo social ha hecho que le dé un significado al nombramiento, más la manera en que lo significo es diferente a la del otro. Por lo que la experiencia de ser hermano, ser docente, ser padre, ser abuelo, ser hijo, ser la persona que soy en diferentes momentos, significan de diferente manera para mí, porque los he vivido, los he intersubjetivado, como dice Schutz (2003), y los tipifico como dicen (Berger & Luckmann, 2012), en mi biografía.

a) El lenguaje en la construcción de la experiencia de la persona

Posicionar la atención en el lenguaje, como manera de estar con el otro a través del cual comunico algo a alguien, se hace necesario en el proceso de reconocer en mi experiencia la manera en que se objetiva y subjetiva lo que vivo. Gadamer plantea que "el lenguaje (el discurso),… revela lo que siempre está en nosotros y lo que nos rehúye y así también revela lo justo y lo injusto" (2000, p. 11). Es el lenguaje una manera de decir al otro, de pensarlo, de nombrarlo y de vivificarle un sentido de experiencia de lo que el entorno le ofrece para observar y mirar, porque en el proceso hay compañía y convivencia (Gadamer, 2010).

Este mirar más allá que plantea Gadamer (2000), Lévinas (1974) lo nombra como el existir en el existente, Schultz (2003) por su cuenta dice que es una cuestión intersubjetiva que se da en la persona, donde el lenguaje tiene una presencia que tiene significado para quien se aleja o toma distancia del suceso. Por lo que nombrar a través del lenguaje, tiene que ver con la palabra, en tal caso Gadamer aclara que la palabra proporciona el reconocimiento en otros y el reconocerse con otros, en lo conveniente, en la finalidad, en lo justo, en lo que es afirmado por todos aunque sea duro para cada individuo y exija abandonar o renunciar a algo (2000, pp. 16-17).

La imposicion que se hace sobre el otro, creada desde la cultura a través de la palabra, organiza el pensamiento de la persona y la manera de dirigirse a ese otro, denominado por Berger & Luckmann, (2012, p. 73) como 'habituación', ello provee el rumbo y la especializacion de la actividad que no hay en lo biológico de la persona. Es un proceso de reflexividad que "se logra a través de la mediación del carácter social del lenguaje" (Ortiz Palacios, 1999, p. 69).

a) El otro, en mi configuración

Considerar el otro en mi configuración, se da porque la relación o relaciones que se llegue a mantener con el otro en las condiciones que se presenten, significará para cada uno experiencias distintas; la carga cultural encarnada, como plantea Lévinas (1974), decide e influye en la manera en que se asimila lo dado, por lo que la experiencia es única en cada uno. Cobra sentido cuando después de ser pensada se reconfigura, pues en el mismo acto de pronunciarla o de decirla, se

re-piensa lo que se está diciendo, la palabra no solo es vehículo de entendimiento, sino que es cultura, es comunicación como plantea Gadamer (2000).

Plantearse una manera ser, que se desprende de lo vivido, no es arbitrario, sino que es un sentir de lo dado, donde lo construido encuentre un sentido. Decir o hacer incide en cómo configuramos la experiencia dentro del quehacer cotidiano, que al hablar de la escuela nos situamos en un terreno recurrente a múltiples factores que inciden en ese proceso formativo, donde lo exterior a la persona encuentra sentido en el interior de la misma, que le genera una habituación, le tipifica un comportamiento a través de la reflexividad que hace.

La experiencia docente por lo tanto se configura a partir de lo dado, lo que se conoce se hace presente, se da un sentido, porque la persona vive inmersa dentro de un entorno que complejiza la experiencia que tiene de los hechos que vive, sin embargo los tipifica y los ordena en la misma experiencia que va subjetivando. A partir de lo anterior, en el siguiente apartado se presenta el análisis de la información obtenida, con el posicionamiento de que la experiencia se construye en la vida cotidiana a partir de los factores internos y externos que rodean a la persona.

La experiencia docente sobre la inclusión educativa

Al recuperar la experiencia docente sobre la atención de los alumnos que provienen de Centroamérica se encuentran cuatro temas que tipifican la inclusión educativa que han hecho de ellos: adecuaciones curriculares; comportamientos de los alumnos dentro del aula; la capacidad de desarrollo cognitivo del alumno; y, el padre de familia inmigrante y el aprendizaje de su hijo.

a) Adecuaciones curriculares

Partiendo de lo que han tipificado los profesores en la vida cotidiana del quehacer docente se crea una idea de cómo atender al estudiante migrante. La rutina de vida interiorizada les indica que lo que hacen es correcto en la enseñanza. Por ejemplo, en el quehacer pedagógico que realizan con los alumnos que provienen de Centroamérica, los profesores argumentan que al no haber correspondencia entre lo que establece el plan y programa de estudio para el grado en el que el alumno se inscribe, se tienen que realizar adecuaciones curriculares.

O sea que los niños que vengan de diferentes países o que vengan con diferentes necesidades educativas especiales a cada uno se le tiene que hacer una adecuación curricular (01ENTRPRO).

Tienes que hacer modificaciones, en tu planeación tal vez lo lleves general, aunque se debe llevar una, una adecuación curricular, que si sabemos que se debe hacer pero no se hace, que si sabemos que en un momento determinado que son diferentes formas en que el niño va a aprender, entonces, tu sabes que lo vas a hacer sobre la marcha, no sobre un papel (02ENTRPRO).

Para el profesor, pasar de saber que tiene que hacer las adecuaciones a que las realice, es

la manera en que se ha construido la rutina de trabajo en las aulas, donde la atención a la generalidad es la que prevalece, es una rutina homogeneizada del trabajo en la cotidianidad del profesor. De tal manera que sobre las tipificaciones hechas de lo que es la escuela y cómo se atiende a los alumnos que a ella llegan, es como se construye el significado de que cuando al aula ingresa un alumno proveniente de Centroamérica, su atención se hará sobre la cotidianidad que ha vivido.

Como tenemos grupos pequeños, si, pues eso nos da más facilidad a nosotros para podernos adecuar, ahora cuando ya hacemos una clase en general, ahí es precisamente donde nosotros tenemos que tener el cuidado de ver que la criatura que realmente viene con ese problema, para ver si realmente esta eh, captando lo que se le está dando a conocer o si simplemente eh lo entendió a la hora de plasmarlo, al momento de manipular el conocimiento, si, ahí es donde ya se valora si realmente se le da un tiempo extra (03ENTRPRO).

La descripción que hace el profesor se enfoca desde lo que presenta el alumno como trabajo solicitado por él. La adecuación la plantea después del proceso, cuando ha llegado a su fin, ello le da la pauta para considerar si es necesario el trabajo extra con el alumno. De no presentar alguna necesidad resulta innecesaria. Desde otra perspectiva, el profesor 06ENTRPRO, dice sobre la adecuación curricular lo siguiente,

En ese caso aquí en la escuela, no sucede eso, hay se puede decir un 10 o 15 por ciento en cada grupo de niños extranjeros migrantes, entonces ya se adaptaron, la mayoría ya se adaptaron a trabajar, no hay esa diferencia de trabajar entre el niño de Guatemala y el niño mexicano, sino que conviven todos y trabajan todos, sí aunque hay cierto recelo.

El profesor al tener experiencia en el trabajo con estos alumnos, plantea que ellos o ellas no tienen problema en adaptarse a la escuela, más cuando en ella hay una presencia de 10 o 15 por ciento en la población total escolar. Las adecuaciones curriculares desde la experiencia que ha tenido el profesor se hacen sobre la acción de la clase, dado que el alumno se ha adaptado a la enseñanza que realiza. La conciencia hecha sobre adecuaciones curriculares se tipifica a partir de las vivencias obtenidas con los alumnos.

Desde lo que los profesores comentan, la experiencia de adecuar la clase a las condiciones de los alumnos mantiene dos situaciones: la primera referida a que esta se realiza sobre la marcha, la segunda, que se realiza después de que una actividad se llevó a cabo y que el alumno no logró lo que se esperaba.

Las tipificaciones que hacen los profesores sobre el proceso de adecuación de los contenidos educativos de la clase a los alumnos provenientes de Centroamérica, se triangula con los testimonios obtenidos en el cuestionario escrito.

La realidad es que no existe un programa de estudio, o adecuación en particular, para atender a estos niños y en una observación muy particular, el principal problema es de términos (Ce-01ENTRPRO01).

Nunca nos han dado cursos para inmigrantes. Cuando los tienes en grupo tienes que hacer labor remedial. Aplicar tu metodología para sacarlos adelante. Agenciarte de muchas estrategias (Ce01ENTRPRO03).

Los argumentos dados por los profesores entrevistados como a los que se les aplicó el cuestionario no parecen contradecirse, en el sentido de que las adecuaciones curriculares se dan sobre la marcha, las realizan desde lo que la experiencia les ha dado de cómo se trabaja con estos alumnos. Otro elemento que se identifica de la experiencia que ha tenido el profesor en el proceso de la inclusión educativa de los alumnos provenientes de Centroamérica, es que el quehacer docente lo realiza solo, la adecuación curricular es dada desde lo que ellos consideran que es lo correcto, su biografía docente, les permite emitir juicios de qué es lo que deben aprender estos alumnos, y qué es lo que ellos deben hacer para que avancen sobre lo que el currículo les dice.

La tipificación por tanto, no es que no se puede trabajar con ellos, sino que de lo que hay o de lo que se ha vivido en el tiempo efectual como dice Gadamer (1999), con ese referente tiene que seguir, el cual le permite incluir al alumno en sus clases. La manera en que lo haga se tipifica a partir de la enseñanza que ha venido realizando.

De manera personal se siente reconfortante de poder ser una fuente de información para con los niños, pero muchas veces provocamos sin querer confusión a la hora de platicar o describir algún lugar, persona u objeto, esto porque estos niños su lenguaje y significado es diverso (Ce02ENTRPRO12).

El profesor se considera una fuente de información para el alumno en general, sin embargo en la singularidad de la experiencia que ha tenido al trabajar con los alumnos que provienen de Centroamérica, cambia un poco la manera de dirigirse a ellos, aunque no explicita qué adecuaciones curriculares realiza, sí se logra identificar en su argumento sobre las confusiones que se generan en la clase al trabajar con ellos. La conciencia que tiene el profesor sobre estas acciones, es que el lenguaje y la manera en que ha ido significando las cosas que se encuentran en lo social, difiere de la manera en que el alumno las ha ido haciendo suyas. Por lo que, la manera en que nombra las cosas el profesor le constituye un reto al dar su clase, pues no es la manera en que el alumno ha venido constituyendo su saber.

El argumento dado por el profesor permite reconocer que, si bien es sobre la marcha como la adecuación curricular se realiza, esta sigue quedando rezagada hacia el final de las actividades, después de ver resultados de lo que el alumno debe aprender. Por consiguiente la manera en que se concibe la enseñanza a los alumnos inmigrantes es una tipificación construida con base a sus vivencias. Que la forma en que se reflexiona la educación para ellos, es la manera en que les ha funcionado la enseñanza, no ha habido situación que someta a duda que si lo que hace es cuestionable. Otro argumento más al respecto:

Fue de manera normal, por lo que fue un grupo que no había trabajado anteriormente y a todos los alumnos los empecé a tratar por igual para que trabajáramos de manera armónica (Ce-

03ENTRPRO17).

La generalidad de no tener que hacer adecuación curricular es lo que salta en este comentario que hace la profesora, se ha interiorizado un quehacer homogéneo. El comentario da cuenta de que la normalidad de la práctica se da a partir de la experiencia que se tiene, los asombros no caben o se hacen cuando algo desequilibra el carácter del aula; sin embargo, las vivencias obtenidas les permiten volver a normalizar la práctica. Las vivencias provienen de la experiencia que mantienen con los planteamientos institucionales de la educación mexicana, y con la cotidianidad a la que se han enfrentado en el devenir del tiempo en el que han atendido a estos alumnos, permitiéndoles construir continuamente su realidad.

a) Comportamiento de los alumnos dentro del aula

Hay una idea común en los profesores de cómo deben comportarse los alumnos dentro del aula, sin embargo, hay dos elementos más que hacen que eso común no se generalice, dado que entre los estudiantes existe eso denominado por Gimeno-Sacristán (2009) como lo plural y lo diverso. Es así como se forma la intersubjetividad de los profesores sobre la tipificación del comportamiento de los alumnos, en el aula, provenientes de Centroamérica.

Las experiencias que han tenido los profesores sobre el comportamiento de los alumnos dentro del aula son diversas. En los siguientes argumentos se describe lo que dicen, ello permite reconocer a qué se refieren cuando nombran alumnos mal portados o bien portados.

Yo siento que, bueno, al menos los de Guatemala son niños respetuosos, muy respetuosos, muy humildes, son niños que al saludar inclinan la cabecita, quizá vengan de algunas este aldeas o de algunos lugares donde este todavía, todavía, guardan esos valores del respeto y este, se agachan, no solo saludan maestro buenos días, maestro o así, sino que este, son más propios para saludar, son muy respetuosos, así como también hay niños, este bueno, al menos yo los que veo un poquito más impulsivos son los de Honduras, los veo un poquito más este, como decirlo, cuando se interrelacionan con otros niños, a veces algunos son agresivos, no todos, no se puede generalizar, …, a mí me ha tocado tal vez con la suerte que me han tocado niños nobles, dóciles, este y obedientes (01ENTRPRO).

La manera en que se estructura la realidad en las personas da cuenta de cómo pensamos al otro y de cómo es nuestra relación con el otro, en ello recae la manera en que los profesores incluyen en el aula a los alumnos, más cuando ellos llegan de otros países, se les tipifica de una manera, tal que el profesor se sienta cómodo con lo que le está tocando vivir acerca de esa inclusión. Comentar también que en este proceso de cómo se quiere el comportamiento del alumno es la manera en que se le significa. Por lo que las diversas caracterizaciones, no se hacen solo desde la constitución de lo que pasa en el aula, sino que fuera de ella hay otras situaciones que le permiten al profesor tipificarlo de acuerdo a lo que ve, escucha y siente; su experiencia se constituye por tanto, en cómo nombrar la conducta de un alumno que se ve influida por la complejidad de

elementos que están en la cotidianidad. Otro referente es el siguiente argumento.

Hasta cierto punto los obligamos, porque no podemos decir no lo vamos a obligar y porque a veces están haciendo relajo y le decimos que se comporten (02ENTRPRO).

El comentario del profesor se enfoca a un evento cívico donde el alumno tiene que asumir un rol, del cual no hace referencia a qué alumno es más tranquilo y quién más agresivo (según del país centroamericano del que provenga), sin embargo la premisa implícita es ver que la autoridad la lleva el profesor. Ello mismo le da elementos para poder decir cuánto tiempo tarda el alumno en comportarse con las reglas del sistema educativo, donde el profesor es quien "vigila" y significa lo que eso implica para estos alumnos.

Cuando vienen de estos países (se refiere a los centroamericanos) generalmente tienden a ser agresivos en su mayoría, con el paso del tiempo estamos hablando de casi medio ciclo estos niños empiezan a mostrar otra actitud (05ENTRPRO).

El profesor tipifica de manera general a los alumnos provenientes de Centroamérica, no hay distinción entre el comportamiento de unos o de otros, sin embargo, su posición triunfante al mencionar que en el transcurrir del tiempo el alumno cambia comportamientos, plantea que es su influencia como profesor lo que va reconfigurando la manera en que los alumnos se dirigen a él, a los compañeros de clase y a las normas establecidas en la escuela.

El profesor como institución alberga normas y reglas de la escuela, hace que el alumno proveniente del extranjero las asimile y se identifique con ellas. En el aula, él representa la autoridad y es encargado de que se cumplan las reglas, teniendo como prioridad la homogenización, no solo de los contenidos escolares, sino también de los comportamientos. En este sentido, otro argumento da cuenta de la homogeneización que se realiza:

Al inicio fue impactante por sus costumbres, el solo escuchar su tono de voz y la manera en que se tratan entre ellos con un poco de violencia, además de manejar un lenguaje vulgar, trayendo como consecuencia algunos conflictos entre mexicanos y extranjeros, que al principio no sabía cómo resolver esas diferencias en el aula (Ce04ENTRPR20).

El profesor equilibra el comportamiento de los alumnos en el aula, lo hace su compromiso en el proceso de atención. Dar cuenta de cómo, el comportamiento de los alumnos provenientes de Centroamérica en el aula ha sido vivido por los profesores, permite reconocer la institución que él representa ante estos alumnos. Lo que él hace, es un conocimiento *aceptado* en la vida cotidiana para los alumnos del grupo que atiende y para él mismo, a la vez que esas acciones se inscriben en la biografía de vida tanto del profesor como de los alumnos.

a) La capacidad de desarrollo cognitivo del alumno

Recuperar la experiencia del profesor en cuanto a la capacidad de desarrollo cognitivo del alumno que proviene de Centroamérica, se sitúa desde lo que ellos piensan como adecuado, según sus tipificaciones, sus biografías de vida, y las subjetividades e intersubjetividades que configuran.

En la idea de inteligencia que tienen los profesores sobre estos alumnos, aparecen experiencias tipificadas regionalmente de tal manera que lo dicho por cada profesor, mantiene una diversidad en la pluralidad de la región de estudio. Los siguientes argumentos dan cuenta de cómo han significado el desarrollo cognitivo de estos alumnos.

Guatemala yo no considero que ahora sí, sea un país mejor que el nuestro, a mi modo de ver las cosas no lo considero así, he, pero nunca he tenido un alumno fresquecito que me venga de allá para poder hacer las comparaciones (04ENTRPRO).

No considerar al alumno que proviene del extranjero académicamente mejor que el nacional, se basa en las situaciones de la vida cotidiana en la que el profesor se enrola, con ella construye una imagen de cómo es el ritmo y tipo de aprendizaje de estos alumnos en el aula.

Yo estoy tratando hasta donde me compete, más yo ya no puedo, entonces este es un caso que la verdad que sí, y la niña la verdad, la niña es inteligente, pero desafortunadamente no hay el apoyo en casa, puede ser un fracaso para mi existencia (05ENTRPRO).

El desarrollo académico y la inteligencia del alumno se encuentra mediada más allá de las capacidades del profesor, donde el aspecto social es el que condiciona no solo la inteligencia que el alumno o alumna pueda presentar, en esta idea el profesor significa que es la condición social en la que se encuentra el alumno lo que no permite que se desarrolle su capacidad cognitiva en el contexto en que se encuentra. Los prejuicios por tanto son construidos a partir del medio social donde se ubica el profesor.

Si, al menos con niños extranjeros, se abocan mucho a las matemáticas, si, mucha, en suma, resta, multiplicaciones. Son muy inteligentes en esa parte, entonces comparando con lo que yo he vivido, nomás los preparan para un oficio, no tanto para una profesión como acá en México, porque yo he platicado con señores de allá, pero que allá lo preparan para un oficio nada más (06ENTRPRO).

Desde la experiencia del profesor, matemáticas es la asignatura de mayor peso en cualquier país, a la vez la diferenciación de que en un país se les forma para un oficio y aquí para una profesión. La experiencia por tanto de cómo se da la clase y la manera en que se ha trabajado, ha dado pauta a reconocer que los alumnos tienen una inteligencia segmentada, son capacidades que se le desarrollan en un sector, y no en todas las disciplinas.

Al igual que el argumento anterior, donde el profesor menciona que la alumna es inteligente pero el medio en el que vive no le ayuda, se permite entonces inferir que la premisa bajo la cual se tiene una experiencia colectiva en la atención de niños migrantes es que son sus condiciones sociales las que no les dan las herramientas para aprender. La triangulación que se hace a partir de cuestionarios aplicados, aarroja información sobre lo discutido.

A veces dudan de sus capacidades. La mayoría de las veces no se logran integrar en grupo (Ce04ENTRPRO19).

Dominan pocos conceptos (ciencia –geografía). En matemáticas comentan que el nivel de enseñanza es muy alto y se compara con su nivel medio superior de acuerdo a su contexto [país de origen] (Ce05ENTRPRO26).

Fue de vivir una nueva experiencia porque al impartir los contenidos con ellos se puede percibir que los contenidos que han obtenido en algunos aspectos son similares y en otros difieren (Ce06ENTRPRO30).

Los argumentos citados dan cuenta que el desarrollo cognitivo del alumno no solo depende de su capacidad intelectual que como humano se tiene, sino que el medio social y las condiciones de vida que al alumno le toca vivir, son las que influyen, más no son determinantes en el desarrollo de sus capacidades. La triangulación por tanto, permite tomar la premisa de que la experiencia que se configura en el hacer del profesor sobre los procesos de inclusión de los alumnos migrantes centroamericanos no solo se supedita a la cuestión psicológica en el desarrollo de la mente fuera del mundo social, sino que es un desarrollo cognitivo que está dentro y fuera del alumno.

La experiencia de los profesores en torno a las capacidades cognitivas de los alumnos provenientes de Centroamérica, son coincidentes en el sentido de que más allá del desarrollo psicobiológico del alumno, las condiciones en que ha vivido y vive influyen en las capacidades cognitivas con las que enfrenta los contenidos educativos del plan y programas de estudio.

Los padres de familia como elemento externo en el proceso de aprendizaje del hijo en la escuela, desarrollan un papel preponderante en el quehacer del profesor. En el siguiente apartado se describe desde lo que los profesores han vivido en torno al apoyo del padre de familia en la escuela y se triangula con lo que los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario han dicho.

a) El padre de familia inmigrante y el aprendizaje de su hijo

Los profesores a quienes se les aplicó la entrevista, han incorporado, dentro de su conciencia, elementos que dan cuenta de cómo significan el apoyo de los padres de familia en el desarrollo académico de sus hijos.

Pues mire es bastante difícil, porque, la niña era muy buena alumna, desafortunadamente no su situación económica, igual por la falta del jefe de familia, la señora tenía que trabajar y de noche, y la alumna era ¡muy buena eh! Inclusive ella sacó el segundo lugar de aprovechamiento en la olimpiada del conocimiento (04ENTRPRO).

Entonces en el proceso educativo que llevo es que tengo que ir a la par del trabajo con padres de familia que sí son accesibles, pero hay padres que no, y hay que estar yendo con ellos, llamándolos, no presionándolos… Hay que hacer visitas domiciliarias (05ENTRPRO).

El principal factor es el poco apoyo de los padres de familia, porque en la región el tipo de trabajo, prácticamente estamos en una zona de tolerancia, pues hay madres, que son madres sol-

teras que se dedican a este tipo de oficios (trabajar en bares), entonces por lo regular trabajan en las noches y en el día prácticamente están durmiendo, prácticamente no tenemos contacto con los papás, solamente con tíos o abuelas (06ENTRPRO).

Los argumentos dan cuenta de la experiencia que han tenido los profesores sobre la relación con los padres de los alumnos que provienen de Centroamérica, los puntos de vista que manejan se dan sobre las condiciones sociales, laborales y económicas en que los padres de familia llegan en México, la manera en que viven, a la vez que manifiestan el apoyo que dan a sus hijos en las tareas escolares. Lo anterior permite inferir que las condiciones sociales en las que se encuentran los migrantes, incide en el apoyo que brindan a sus hijos en el desarrollo académico. El cual es mínimo.

Relacionando lo que plantean los profesores entrevistados con lo que dicen los profesores que respondieron el cuestionario, tenemos lo siguiente:

En ocasiones me he encontrado con alumnos que la mamá trabaja de mesera o se prostituyen y no hay apoyo con tareas o lo peor, son maltratados verbal o físicamente (Ce01ENTRPRO07).

La apatía de los padres y madres de familia de estos niños en el involucramiento de su aprendizaje. Hay poco apoyo en casa, normalmente son niños y niñas que después de la jornada escolar se atienden solos, ya sea en su alimentación como en su estudio (Ce05ENTRPRO25).

Falta de responsabilidad; poco interés; falta de recursos para apoyar a las actividades extra-escolares por parte de los papás (Ce06ENTRPRO32).

Lo planteado por los profesores que contestaron el cuestionaron no son disimiles a lo que están significando como experiencia del apoyo del padre de familia los profesores a quienes se les entrevistó a profundidad. La premisa que se sostiene a partir de lo que los profesores dicen, es que la situación del padre de familia condiciona el apoyo en el desarrollo académico del alumno. Una situación que permite considerar que las condiciones de vida a la que son expuestos los alumnos, son tipificaciones de su realidad al estar en el aula, donde se asimila lo que se pueda y como se pueda.

Las situaciones pedagógicas del profesor en su atención no solo se derivan de lo que él quiera, sino de las exigencias de las que él se encuentra rodeado. Su biografía en la experiencia de vida al tratar con los padres de los alumnos inmigrantes se ha ido interiorizando que así son ellos, a esas condiciones de vida se someten, y los profesores hacen hasta donde han significado que pueden hacer.

Conclusión

El capítulo permitió reconocer cómo han construido sus experiencias de inclusión educativa los profesores que atienden a la población migrante centroamericana, temporal o de destino, en las

escuelas primarias públicas regulares, en el municipio de Tapachula, Chiapas. México.

La finalidad del capítulo consistió en reconocer la construcción de sentidos compartidos con respecto de los niños migrantes, su aprendizaje y el papel del docente ante la complejidad que forma su experiencia sobre la inclusión de alumnos centroamericanos al aula. Por lo que analizar las experiencias de los docentes en torno a adecuaciones curriculares, comportamientos de los alumnos, capacidad de desarrollo cognitivo que presentan, y el apoyo del padre de familia de estos en su aprendizaje, permite identificar que se tiene tipificado un programa de estudio homogeneizador, que la formación que recibe el profesor no ha atendido la diversidad, en el entendido de construir una sociedad democrática, sino que ha dejado al profesor que remedie lo que el sistema educativo debe hacer, que los estereotipos y prejuicios sobre los alumnos provenientes de Centroamérica es significado a partir de lo que vive en el entorno inmediato. Además, que tampoco mantiene una relación más estrecha con el padre de familia de estos alumnos, dado que las condiciones de migrantes en que estos se encuentran no permite que estén más tiempo con sus hijos. En sí, a partir de las experiencias sobre los procesos de inclusión educativa que han vivido los profesores se identifica que se tiene ante sí, un gran reto, en el que se identifica la necesidad de fortalecer la formación continua del profesorado desde una perspectiva intercultural.

Bibliografía

Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Berger, P., & Luckmann, T. (2012). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). *Cámara de Diputados. Diario Oficial de la Federación*.

Fernández-Casanueva, C. (2009). Movilidad y asentamiento; estrategias de migrantes y trabajadores transfronterizos para vivir y laborar en la región del Soconusco, Chiapas. En J. Serrano, V. G. Martínez, & R. d. México, *Una aproximación a las migraciones internacionales en la frontera sur de México.* (págs. 53-70). San Cristóbal de las Casas, Chiapas: ECOSUR, El Colegio de la Frontera.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. G. (2000). Elogio de la Teoría: Discursos y artículos . Barcelona: Ediciones Península.

Gadamer, H. G. (2010). *Mito y razón.* Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (1986). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gimeno-Sacristán, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas.

En E. Tenti Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (págs. 111-124). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

Larrosa, J. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *La experiencia y sus lenguajes* (págs. 1-11). Barcelona: Serie "Encuentros y Seminarios".

Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre. México.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Ley de Migración. (2014). *Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México.*, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de mayo de 2011, Última reforma publicada DOF 07-06-2013.

Ley General de Educación. (2014). *Ley General de Educación. Última Publicación 20/05/2014.* México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

Mardones, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica. Barcelona: Anthropos.

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini.

Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. (2012). Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. *Secretaría de Educación Pública*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2008). *Declaración universal de derechos humanos.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Ortiz Palacios, L. (1999). Acción y Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens. *Convergencia*, 57-84.

Rodríguez-Grandjean, P. (2002). *Experiencia, tradición e historicidad en Gadamer.* A Parte Rei.

Rojas-Wiesner, M., & Ángeles-Cruz, H. (2003). La frontera de Chiapas con Guatemala como región de destino de migrantes internacionales. *Ecofronteras. 7(19). Disponible en: http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/article/view/491*, 15-17.

Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018.* México: Secretaría de Educación Pública.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Touraine, A. (2005). Los derechos culturales. Barcelona: Paidós Colecc. Estado y sociedad 135.

Touraine, A. (2009). *La Mirada social: Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

Van-Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books, S. A.

CAPÍTULO 4

INCLUSIÓN EDUCATIVA, UNA APROXIMACIÓN A SUS CONDICIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE SONORA

INCLUSIVE EDUCATION: ITS CURRENT STATE IN ELEMENTARY EDUCATION IN THE STATE OF SONORA

Valenzuela Blanca Aurelia

Blancav@sociales.uson.mx

Guillén Lúgigo Manuela

mguillen@sociales.uson.mx

Campa Álvarez Reyna de los Ángeles

Reyna_angels@hotmail.com

Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación es identificar las condiciones que se requieren en los centros educativos para la atención de la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación primaria en el Estado de Sonora. Se aplicó una metodología mixta que se dividió en dos fases, cuantitativa y cualitativa. Se aplicó el Cuestionario-escala sobre Integración Educativa e Inclusión de Personas con Necesidades Educativas Especiales y se realizaron grupos focales. Se definió una muestra constituida por 178 profesores de educación primaria pública de los municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme, Álamos y Ures, del Estado de Sonora. Los resultados indican que los profesores presentan una actitud favorable hacia la inclusión; los tipos de inclusión propuestos son la impartición de clases de un profesor capacitado en el aula ordinaria y el apoyo de especialistas. Asimismo, manifiestan que para la implementación de las clases se requiere contar con recursos materiales, personales, metodología apropiada, organización y planificación.

Palabras claves: Exclusión, Diversidad, Recursos Educativos.

Abstract

This chapter presents a mixed-methods study that identifies the conditions schools require for the attention of educational diversity and inclusion in the context of primary education in the State of Sonora. The study included a quantitative and qualitative phase. A scale questionnaire on Educational Integration and Inclusion of People with Special Needs was first administered; then, focus groups were organized. A sample of 178 teachers from public primary schools in the municipalities of Hermosillo, Guaymas, Empalme, Ures and Alamos, were selected. The results indicate that teachers have positive attitudes towards inclusion; they consider inclusive education can be achieved with the help of trained teachers and specialist support. They also state that for the implementation of the inclusive classes, instructional material, human resources, appropriate methodology, organization and planning are required.

Keywords: Exclusion, Diversity, Educational Resources.

Introducción

Quienes suscribimos el presente trabajo, nos hemos interesado en el estudio del par conceptual inclusión/exclusión social, como realidad de los tiempos que corren y como conceptos orientadores para el análisis de diversas situaciones y problemas derivados de los complejos procesos que actualmente se viven en la sociedad multicultural de los tiempos actuales. En el caso del presente trabajo, el enfoque tiene que ver con el contexto de la educación primaria y las realidades y retos frente a la diversidad y la inclusión.

Para situarnos en el polo de la inclusión, es necesario partir de su contrario, esto es los alcances de la noción de exclusión social. Partimos del supuesto de que la exclusión, en sus distintas manifestaciones, constituye un riesgo que tienen que encarar cotidianamente distintos grupos sociales en diversos escenarios. Por exclusión nos referimos al “proceso de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan” (Giner, S. et al, 285), teniendo como telón de fondo el paulatino agotamiento del Estado del Bienestar, con la emergencia del neoliberalismo.

De acuerdo con el planteamiento de Fernando Gil Villa (2002, 24-26) existen diferentes grados de exclusión social. La clasificación que realiza, considerando una escala de mayor a menor gravedad, incluye: en primer lugar a la pobreza, como *exclusión de primer grado* (condición que involucra problemas como el hambre, la enfermedad y la desprotección social), en segundo lugar (*segundo grado de exclusión*) menciona la marginación en sentido amplio; es decir la amenaza de los derechos humanos de las personas independientemente de su comportamiento (aquellas que quedan fuera de la aplicación efectiva de los derechos humanos; fundamentalmente los de la vivienda y el trabajo), esto es situaciones de exclusión que no dependen de la previsión personal o de las opciones tomadas individualmente. Con mucha frecuencia este rasgo es compartido con la exclusión de primer grado. En tercer lugar (*exclusión de tercer grado*) considera a la desviación,

entendida como generada por la acción del individuo. Afecta a aquellos excluidos cuya acción es causa o factor que contribuye a la exclusión, es decir el comportamiento que rompe con la norma (los reclusos constituyen el caso más claro de esta categoría).

Por su parte, Amartya Sen (2007, 27), se sitúa en una línea de argumentación conceptual en la que sugiere la importancia de situar la exclusión y la inclusión en un *continuum* que admite diversas posiciones, unas más próximas a la exclusión y otras a la inclusión. Ello puede apreciarse cuando se refiere a que al concepto exclusión permite dar cuenta de una variedad de exclusiones en áreas muy diversas que abarcan el campo político, económico y social. Diferencia, por ejemplo, la noción de *exclusión* de la de *inclusión desigual* para aludir a situaciones de privación de distinta naturaleza. Introduce las expresiones de <<inclusión en condiciones de desigualdad>>e <<inclusión desfavorable>> para referirse a aquellas situaciones en las que los problemas vinculados a privaciones resultan más de condiciones desfavorables de inclusión y condiciones adversas de participación que de situaciones que puedan ser consideradas propiamente de exclusión. Vista de esta manera, la <<exclusión>> puede incluir también, por ejemplo, la <<exclusión de la inclusión equitativa>>" (Sen 2007, 27-28).

En consonancia con los planteamientos de Amartya Sen, José Félix Tezanos (1999, 11-13) advierte que la comprensión del fenómeno de la exclusión social no es posible sin referencia a la noción de inclusión, esto es, la consideración de la dialéctica inclusión-exclusión. Ello en virtud de que los complejos procesos sociales de exclusión comprenden diferentes estados que van desde la integración total hasta la completa exclusión, pasando por estados de riesgo y vulnerabilidad. A esto se refiere el autor citado, cuando señala que "la exclusión social no puede definirse en términos de ser o no ser, sino que tiene que ser situada en el contexto de los procesos que la configuran" (Tezanos 1999, 43). Alude, por tanto, a que la exclusión es una cuestión de grado más que de absolutos y a que una persona (o un colectivo), puede estar excluida en determinado(s) ámbito(s) de la vida social, mientras que, al mismo tiempo, puede estar altamente integrada en otros.

Hablar de inclusión y en particular de *inclusión educativa* remite a un concepto y a una práctica de múltiples facetas o planos. Se dice, por ejemplo (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) que por un lado se trata de una aspiración y un valor igual de importante para todos los alumnos de todo el mundo (niños, jóvenes y adultos) desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración, valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo) pero al mismo tiempo no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud eses sentimiento de pertenencia (Ibid.).

Siguiendo a estos autores, hay que decir también que la inclusión educativa ha de entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. De ahí que trabajar para la inclusión educativa implique pensar y revisar hasta qué punto el currículo escolar, en toda su amplitud de significados, se configura o no como un proceso facilitador del aprendizaje y el rendimiento escolar y si tal y como están concebidos y operativizados en la actualidad contribuyen o debilitan los esfuerzos por construir un sistema donde calidad y equidad no se perciban como factores antagónicos (Ibid., 11).

La inclusión educativa, sugieren los autores arriba citados, ha de verse como un proceso de ndiceónosea escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora que faciliten la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (incluidos los más vulnerables a condiciones diversas de exclusión), que haga posible el aprendizaje e incorporación de las diferencias y diversidades existentes entre el alumnado para favorecer la convivencia en la diversidad. Vista desde esta perspectiva –afirman los autores- "la inclusión educativa no sólo tiene que hacer, y hace suyos, los saberes, las preocupaciones y las tareas investigadoras y prácticas propias de quienes estudian los procesos de cambio, eficacia y mejora en la educación escolar sino que aspira a darles sentido y orientación, esto es, a dotarles de un para qué que no siempre han estado claros en el pasado (Ibid., 13).

Dados los complejos escenarios educativos actuales, signados por la diversidad (sociocultural, étnica, religiosa, entre muchas otras particularidades) y los problemas derivados de la resistencia a la aceptación de la diferencia y/o la exclusión de sujetos por sus atributos, características o comportamientos considerados diferentes, es que nos hemos dado a la tarea de proponer y realizar una investigación cuyo objeto de estudio se refiere a la identificación y comprensión analítica de la diversidad en los escenarios educativos de educación básica y los requerimientos para la inclusión.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la presente investigación es conocer las condiciones que se requieren en los centros educativos para la atención a la diversidad e inclusión educativa en el contexto de la educación básica en el Estado de Sonora, México.

Entre los objetivos específicos se encuentran los siguientes:

- Identificar las condiciones adecuadas con las que deben de contar los centros educativos para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
- Determinar los recursos materiales y recursos humanos (personal) que se requieren en los centros educativos de nivel básico para la atención a la diversidad e inclusión educativa.
- Identificar las ventajas y las barreras que se presentan en el proceso de inclusión educativa.
- Articular una propuesta de tratamiento educativo inclusivo para la diversidad.
-

Marco teórico

La exclusión social es uno de los problemas que actualmente enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes la desigualdad social, económica, educativa, etc. Por lo que los conceptos de exclusión e inclusión están adquiriendo un protagonismo en los debates políticos y sociales (Valenzuela, Campa, Guillen, Rodríguez y Huerta, 2014).

Ante tal problemática ha emergido la inclusión educativa, sus causas fundamentales han sido el reconocimiento de la educación como un derecho y la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros (Arnaiz, 2011). La inclusión educativa se constituye en una innovadora e inexcusable visión de la educación basada en la diversidad, la cual implica la aceptación y valoración de las diferencias y reconoce a todos los(as) niños(as) como sujetos plenos de derechos (Casanova, 2011).

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y las actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El término diversidad considera las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual; se puede definir diversidad como todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea esta de raíz social, biológica o psicológica; además, cada característica debe ser atendida individualmente, siempre que no se caiga en la exclusión o la desigualdad (Gómez, 2011).

Desde una perspectiva pedagógica crítica el autor Giroux (1993) propone una formación del profesorado adecuada en donde se estudia la práctica docente, la importancia que tiene la formación del profesorado ante las culturas inclusivas y la diversidad, enfocado en crear una educación democrática y con valores.

Desde la educación autores como Gento (2007), Casanova (2011) y Valenzuela y Guillén (2013), proponen que para que se pueda llevar a cabo la inclusión educativa es necesario la dotación de recursos materiales, humanos y una adecuada organización y planificación del centro educativo; con la finalidad de mejor el aprendizaje de los estudiantes implicados.

La educación es vista desde la complejidad e interdisciplina. En este sentido, Monclus (2011) menciona que la educación debe ser abordada con un rigor científico y amplio; debido a que en la educación actual se viven fenómenos de multiculturalidad y diversidad, por lo que debe de existir una cooperación entre las disciplinas y a la vez por organismos internacionales y construir una educación para todos y pacífica.

La exclusión de los niños (as) y jóvenes del sistema educativo es un tema complejo y que ha sido foco de interés por diversos investigadores en las últimas décadas; principalmente a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, donde se proclamó que “todos los niños (as) y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños” (UNESCO, 1994). Los grupos poblaciones que han vivenciado la exclu-

sión en el ámbito educativo y social, han sido pertenecientes a clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad (Parrilla, 2006).

La UNESCO (2014) en su undécimo informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), indica que alrededor de 175 millones de niños y jóvenes son analfabetas y más de un tercio de esta población son discapacitados. En América Latina y el Caribe aproximadamente 2,7 millones de niños y niñas son excluidos a nivel primaria y 1,7 millones de adolescentes sin escolarizar a nivel secundaria, perdiendo así la oportunidad de adquirir competencias esenciales para encontrar trabajo en el futuro (UNESCO, 2010). En México 34 millones de personas están en rezago educativo, entre ellas 8.9 millones son analfabetas, 3,537, 926 de niños y jóvenes entre los 4 y 14 años de edad no asisten a la escuela y más de 1.3 millones tienen menos de cuatro años de estudio (INEGI, 2012).

El problema social equivale a un 13.42% de la población que debería estar gozando al derecho de educación básica. Mientras tanto los datos de la Secretaria de Educación Pública (2014), en el ciclo 2013-2014, en el Estado de Sonora, revelan que el 86.8% de personas en edad entre 6 y 12 años se encuentran realizando sus estudio en educación primaria y el 13.8% no acuden a la escuela.

Las cifras referidas son indicadores de exclusión educativa. El no acceso a la educación básica o a la interrupción de los estudios, significa que los grupos de la población que se encuentran en esta condición enfrentan mayores posibilidades de desempleo o empleo informal y que no tengan acceso a los mínimos de bienestar requeridos para una vida digna.

Por lo que, la inclusión educativa es considerada un proceso de cambio, en donde se incluye a los estudiantes con alguna diversidad, tiene su base en los derechos humanos y promueve la equidad y justicia social (Fasting, 2013; Lehohla y Hlalele, 2012). La recomendación internacional insiste en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que empieza de los primeros años de vida y se mantienen hasta que se acaba (Casanova, 2011, 95).

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque mixto. Es de tipo descriptivo-correlacional, debido a que describe las variables relacionadas con la inclusión educativa y a la vez busca conocer la relación o asociación entre ellas.

En lo que respecta a la fase de exploración empírica de corte cuantitativo, se realizó un muestreo por conveniencia cuya muestra estuvo representada por un total de 178 profesores de educación primaria, pertenecientes a los municipios de Hermosillo, Ures, Guaymas, Empalme y Álamos, en el estado de Sonora, México.

Para la recogida de información se utilizó el cuestionario-escala sobre la Integración e Inclusión de Personas con Necesidades Educativas y Diversas (Gento, 2008), el cual evalúa los

siguientes aspectos:

1. Actitud de Integración e inclusión.

2. Régimen de Inclusión en estudiantes con necesidades especiales.

3. Tipo de Integración o inclusión más conveniente.

4. Ventajas que ofrece la inclusión en los entornos educativos.

5. Como mejorar la inclusión.

   - Dotación de recursos personales adecuados.

   - Recursos materiales necesarios.

   - Empleo de metodología apropiada.

6. Actitudes positivas de los grupos.

7. Organización y planificación.

8. Educación para estudiantes de culturas inmigrantes

9. Educación para estudiantes superdotados.

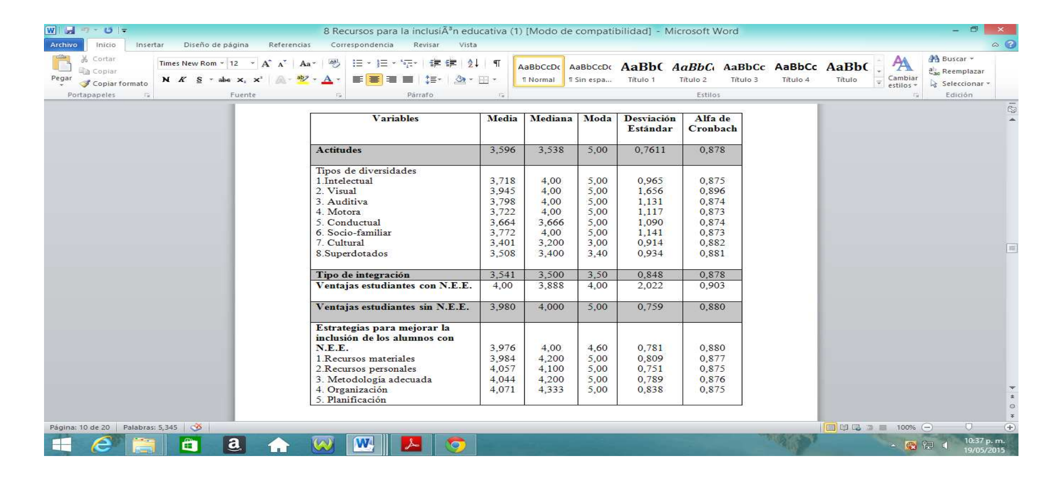
En la fase cualitativa se utilizó la técnica de grupos focales, lo que hizo posible conocer las opiniones y actitudes que muestran los profesores hacia la inclusión educativa. Se trabajó con un total de 10 grupos focales, realizándose dos en cada municipio considerado en el estudio. Es decir, en cada uno de ellos se seleccionaron dos escuelas primarias a efecto de realizar un grupo focal en cada una de ellas, donde participaron de 10 a 12 profesores en cada uno de ellos.

Una vez concluida la recolección de datos, tanto de la fase cuantitativa como de la cualitativa, se prosiguió a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS, versión 21.00, en donde se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional para determinar la fiabilidad y validez de los resultados. La información cualitativa obtenida de los grupos focales se analizó mediante el programa de Atlas.ti (v 5.5), lo que permitió crear diagramas explicativos de la información recabada.

Resultados

El análisis de validez del instrumento arrojo un alfa de Cronbach de 0,885, lo cual indica un alto grado de fiabilidad. En la tabla 1 se describen los resultados generales que se obtuvieron en las variables que integran el instrumento.

Tabla 1.



Variables	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Alfa de Cronbach
Actitudes	3,596	3,538	5,00	0,7611	0,878
Tipos de diversidades					
1.Intelectual	3,718	4,00	5,00	0,965	0,875
2. Visual	3,945	4,00	5,00	1,656	0,896
3. Auditiva	3,798	4,00	5,00	1,131	0,874
4. Motora	3,722	4,00	5,00	1,117	0,873
5. Conductual	3,664	3,666	5,00	1,090	0,874
6. Socio-familiar	3,772	4,00	5,00	1,141	0,873
7. Cultural	3,401	3,200	3,00	0,914	0,882
8.Superdotados	3,508	3,400	3,40	0,934	0,881
Tipo de integración	3,541	3,500	3,50	0,848	0,878
Ventajas estudiantes con N.E.E.	4,00	3,888	4,00	2,022	0,903
Ventajas estudiantes sin N.E.E.	3,980	4,000	5,00	0,759	0,880
Estrategias para mejorar la inclusión de los alumnos con N.E.E.	3,976	4,00	4,60	0,781	0,880
1.Recursos materiales	3,984	4,200	5,00	0,809	0,877
2.Recursos personales	4,057	4,100	5,00	0,751	0,875
3. Metodología adecuada	4,044	4,200	5,00	0,789	0,876
4. Organización	4,071	4,333	5,00	0,838	0,875
5. Planificación					

Variables del cuestionario-escala de inclusión educativa.

Se muestra que los participantes presentan una actitud favorable hacia la inclusión, y que los tipos de diversidades que obtuvieron las medias más altas son: visual, auditiva, socio-familiar y motora. El tipo de integración más destacado es "todo el tiempo en el aula (integración plena) atendidos por el profesor ordinario y por especialistas o de apoyo". Los resultados demuestran que la inclusión traería mayores ventajas a los estudiantes con N.E.E. Respecto a las estrategias para la mejora de la inclusión, se obtuvieron medias más altas en metodología adecuada, planificación y organización.

Las correlaciones de Pearson (tabla 2), indican un correlación significativa entre las variable actitudes, tipos de diversidades (0,548), tipos de integración (0,501) y recursos para la inclusión (0,506); la variable tipos de diversidades se correlaciona significativamente con las ventajas (0,510), de igual manera, los tipos de integración se relacionan con las ventajas (0,491) y los recursos para la inclusión (0,490).

Tabla 2.

Correlaciones entre las variables de inclusión educativa

Variables	Actitudes	Tipos de diversidades	Tipos de integración	Ventajas	Recursos para la inclusión
Actitudes	1	-	-	-	-
Tipos de diversidades	**.548****	1	-	-	-
Tipos de integración	**.501****	.382**	1	-	-
Ventajas	.339**	**.510****	**.491****	1	-
Recursos para la inclusión	**.506***	.443**	.398**	.490**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo con el análisis cualitativo, en la figura 1. Se muestra un esquema de acción para el tratamiento educativo de la diversidad.

Figura 1. Requisitos para la atención a la diversidad e inclusión educativa

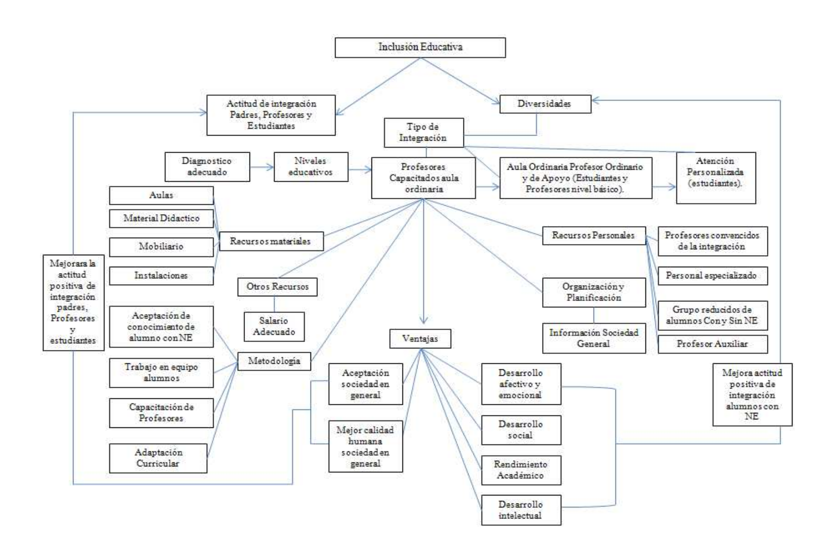
Inclusión Educativa

De acuerdo con el análisis cualitativo, en la figura 1. Se muestra un esquema de acción para

el tratamiento educativo de la diversidad.

Figura 1.

Requisitos para la atención a la diversidad e inclusión educativa



A continuación se presenta un análisis del discurso con las principales opiniones recogidas. En la variable *actitudes* se muestra una tendencia favorable ante la integración e inclusión de personas con necesidades especiales y diversas:

"Un maestro juega un papel determinante en un grupo en la hora de que nos llega un alumno con capacidades diferentes, debemos de fomentar en los compañeros de la clase el espíritu de ayuda en ese alumno que más lo necesita, yo en vez de decir no, al contrario digo "esta es la persona que más necesita de todos nosotros", los alumnos son muy nobles, al ver que el maestro tiene esa intención de ayuda, ellos lo hacen".

Por otro lado, se aprecian valoraciones en el sentido de que los tipos de diversidades que se deben de incluir en aula van a depender del diagnóstico que se le dé al alumno.

"se debe de hacer un diagnóstico adecuado, para colocarlo al grado que según el alcanza, y dar un seguimiento de cómo ha ido avanzando, desgraciadamente no se hace eso y por eso no se ha dado una inclusión en todos los niveles educativos, muchas ocasiones llegan hasta el básico porque ya no se les da el seguimiento y no evalúa su aprendizaje".

El tipo de integración propuesta es mediante la impartición de clases de un profesor capacitado en aula ordinaria; los estudiantes proponen una atención personalizada por especialistas.

"El sector educativo juega un papel muy importante, porque se necesitan recursos, se necesitan especialistas para que el tratamiento sea obligatorio, porque si no vamos a seguir igual de cómo estamos".

"Es importante capacitar a los maestros para que se integren los alumnos de cualquier discapacidad en las aulas de nuestra institución o de cualquier otra".

"Para atender estos niños se necesita de un equipo multidisciplinario para brindar una educación de calidad".

Para implementar la inclusión en las aulas ordinarias se requiere contar con recursos materiales, recursos personales, metodología apropiada, organización y planificación.

"La herramienta con la que debe contar el profesionista de la educación es de tipo conceptual, es decir una noción un concepto de diversidad, en otra instancia, tener una actitud favorable, que ellos como maestros exploraran lo que desde hace mucho está en las propuestas pedagógicas, de métodos diversos para alumnos diversos, que simplemente no se hace, se trabaja del mismo modo independientemente de sus antecedentes académicos, de sus actitudes, de sus motivaciones, de sus disposiciones, de sus condiciones de pobrezas o riquezas, se echa a todos en el mismo saco y se hace una revoltura".

"Se tendrían que ver instalaciones acondicionadas, programas educativos adaptados, personal capacitado para estas personas, toda una infraestructura, toda una inversión que se necesita para atender a estas personas desde el ndiceón hasta a nivel licenciatura"

En el imaginario del personal docente, las ventajas que ofrecen la integración e inclusión educativa son la aceptación de la sociedad en general, la mejora en la calidad humana y la mejora del desarrollo afectivo y emocional, el desarrollo social y el rendimiento académico e intelectual en alumnos con necesidades especiales y diversas.

"Los padres se van a sentir motivados para mejorar en todos los aspectos y ser mejores padres y ayudar a su hijo en la integración educativa".

"La sociedad ya no se mostrara distante o sorprendida, al contrario se va a mostrar colaborativa en la enseñanza del niño y vamos a crecer todos como seres humanos".

"El alumno se sentiría feliz, al ser aceptado al mundo en el que vive, se siente bien consigo mismo, y aprende a vivir en amor, integración, tienen pensamientos positivos".

Conclusiones

Una variable indispensable para la atención a la diversidad e inclusión educativa está constituida por las actitudes de los profesores, debido a la influencia que tienen en la práctica docente, es decir, en las interacciones cotidianas que se establecen entre profesor y alumno, así como con la comunidad educativa. Un hallazgo relevante en el estudio es la importancia que señalan los profesores de recibir una formación adecuada respecto a actitudes favorables hacia la inclusión y recibir capacitaciones constantes que les permita involucrar a toda la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres de familia).

Se detectó que en los centros educativos de educación primaria existe una cultura de diversidad, en donde se hace valer el derecho a la educación y se cuenta con una filosofía inclusiva; los profesores hacen hincapié en la importancia de informar a la sociedad en general en torno al tema de la diversidad e inclusión, esto con la finalidad de que haya una concientización y sensibilización sobre la diversidad.

Por otro lado, la práctica docente es un pilar fundamental en los *haceres* cotidianos del profesor. En este estudio se encontró que se realizan adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones, se involucra en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes; estas actividades son realizadas por la voluntad de los profesores, es decir; las actitudes favorables que tienen han propiciado su desarrollo. Pero es necesario señalar algunas de las sugerencias y necesidades que tienen los profesores: capacitaciones constantes para tener un conocimiento adecuado de los tipos de diversidades, diseño de programas adecuados para atender el tipo de diversidad, variedad de estrategias didácticas que contemplen a todos los alumnos.

Los profesores señalan que los requisitos necesarios para la inclusión educativa son los siguientes: inversión económica en cuanto: a personal e infraestructura; sobre el personal, se necesitan maestros de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, etc.); así como una reducción del número de alumnos en el aula; esto, con la finalidad de dar una mejor atención, sea de calidad e integral.

Otro requisito fundamental es la infraestructura adecuada en el centro educativo, que cuente con instalaciones adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados.

Referencias

Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa*. No. 21, 23-25.

Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Edit. Wolters Kluwers.

Fasting, R. (2013). Adapted education: the Norwegian Pathway to inclusive and eficiente education. *International Journal of inclusive Education*, 17(3), 263-276.

Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo. *Bordón,* 59 (4), 581-595. Recuperado el 5 de Octubre 2012, de DialnetRequisitosParaUnaInclusionDeCalidadEnElTratamiento2582774%20(8).pdf

Gil Villa, F. (2002). *La exclusión social*. Barcelona: Ariel.

Giner, S. et al (2001). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Giroux. H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Memoria de Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. ISBN: 978-84 15147-68-8. Recuperado el 22 de Septiembre de 2013, de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escola_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2012). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH).* Recuperado el 2 de Marzo de 2015, de http://contralinea.info/archivorevista/index.php/2010/02/28/educacion-en-mexico-cadavez-mas-pobre-y-desigual/

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado, *Revista de Currículum y formación del profesorado*. 13(3), 11-49. Recuperado el 23 de enero de 2012, de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf

Lehohla, M. & Hlalele (2012). Inclusive Classrooms: An Ecosystemic Perspective. *Journal of Human Ecology*, 37(3), 189-201. Recuperado el 18 de Septiembre de 2014, de http://www.krepublishers.com/02Journals/JHE/JHE-37-0-000-12-Web/JHE-37-3000-12-Abst-PDF/JHE-37-3-189-12-2219Hlalele-O/JHE-37-3-189-12-2219 HlaleleO-Tx[6].pdf

Monclus, A. (2011). *La Educación entre la complejidad y la organización*. España: Editorial grupo Universitario.

Secretaria de Educación Pública (SEP). (2014). *Sonora Educado Informe 2013-2014.* Recuperado el 4 de Marzo de 2015 de http://informe.sonora.gob.mx/wp content/uploads/2014/09/INFORME-2014-LIBRO-eje3-EDUCADO.pdf

Sen, A. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado*. Barcelona: Deusto.

Subirats, J., Gomá, R. y Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Fundación BBVA.

Tezanos, J. (1999). *Tendencias y desigualdad en exclusión social*. Madrid: Sistema.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Paris. Recuperado el 8 de agosto de 2012, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2010). *Atención y educación de la primaria infancia informe regional. América Latina y el Caribe*. Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212s.pdf

UNESCO (2005). *Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2014). *Servicio en prensa niños sin escolarización.* Recuperado el 23 de Marzo de 2015 de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single view/news/global_learning_crisis_is_costing_129_billion_a_year/#.VTKylfmG93Q

Valenzuela, B., Campa, R., Guillen, M., Rodríguez, P. y Huerta, T. (2014). Inclusión educativa en el contexto de educación básica: un estudio con profesores del estado de Sonora. *La Psicología Social en México. Vol. XV, 124-129.*

CAPÍTULO 5

INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA: CASO LICENCIATURA EN ODONTOLOGÍA

INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: EVIDENCE FROM A BACHELOR'S DEGREE IN ODONTOLOGY

Nikell Esmeralda Zárate Depraect.

Universidad Autónoma de Sinaloa.

Carlota Leticia Rodríguez.

Ciencias de la Salud

Teresita Rubí Zárate Depraect.

Educación Regular de Veracruz.

Resumen

El presente escrito explora el conocimiento de docentes universitarios sobre la inclusión e integración educativa que se está implementando en su universidad pública, cuyo propósito ha sido disminuir obstáculos para lograr que estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación ingresen a y culminen estudios universitarios. En esta institución actualmente se cuenta con un programa de atención a la diversidad, el cual impulsa diversas acciones, entre éstas, modificaciones en infraestructura para el acceso de personas con discapacidad, adecuaciones curriculares y en materiales didácticos, uso de tiflotecnología que apoye la integración de jóvenes desde su ingreso al bachillerato hasta el egreso de licenciatura. El contexto específico en el que se identificaron aspectos de implementación de prácticas de inclusión educativa fue el de una escuela donde se oferta el programa educativo de odontología. Se aplicaron 24 encuestas a docentes, 8 del sexo masculino (33.33%) y 15 del sexo femenino (62.5%). Los resultados indican la falta de conocimiento sobre estos estudiantes y del proceso de integración educativa. De los datos en su conjunto se infiere la necesidad de capacitación docente en materia de inclusión e integración educativa y de difusión del propio programa de atención a la diversidad.

Palabras clave: Integración educativa, conocimiento, adecuaciones curriculares, capacitación docente.

Asbtrac

This chapter presents a study that examines professors' knowledge of inclusive and integrative education, implemented in a public university. This type of education aims at helping students with learning and social interaction issues overcome obstacles to start or complete university programs. This institution has a program to attend to diversity; the program promotes infrastructure modifications to meet the needs of people with disability or impairment, curricular and didactic material adaptation, and use of special techniques for people with impairment, among others. The context of the study was an odontology educational program where surveys were answered by eight male (33.33%) and 15 female (62.5%) professors. The results show lack of knowledge about students requiring assistance and the process of inclusive education. From the results, we highlight the need of teacher training on inclusion and educative integration and of the dissemination of the program to attend to diversity

Keywords: Inclusive education, educational integration, Knowledge, Special tutoring attention, Resume adaptations.

Introducción

La inclusión educativa en México ha tenido grandes avances y a la vez se ha estancado en algunos aspectos. A lo largo de casi 20 años se ha hablado y trabajado sobre: Integración educativa, Necesidades educativas especiales, Inclusión educativa, Educación para todos, Barreras para el aprendizaje y la participación, Adecuaciones curriculares, Ajustes razonables y un sinfín de conceptos que en realidad al momento de la práctica educativa a veces se desfasan.

Serrano y Camargo (2011) mencionan que la Organización Mundial de la Salud contempla a 600 millones de personas en el mundo con algún tipo de discapacidad, de las cuales el 10% viven en países en vías de desarrollo en América Latina y el Caribe. Esto ha generado que las políticas públicas se enfoquen en la inclusión de la población discapacitada en condiciones de igualdad social y que implementen iniciativas que faciliten el acceso y la permanencia de personas con discapacidad a las instituciones educativas, llamándolo así: Educación inclusiva.

Actualmente las políticas de inclusión educativa juegan un papel fundamental para el crecimiento social. Sin embargo, para lograr que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación en procesos de aprendizaje, además de las políticas de inclusión, es necesario identificar factores determinantes que no favorecen y que facilitan la implementación de tal política, y en especial aquellos que se encuentran en el sector educativo, como son los factores físicos o ambientales (geográficos y de arquitectura), asistenciales (proceso de enseñanza) y emocionales (relacionadas con las actitudes y percepciones).

Con base a lo anteriormente expuesto, Serrano y Camargo encontraron en su estudio titulado "Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010"; algunos factores considerados como barreras para la implementación de la política de inclusión educativa, destacando la actitud negativa de los estudiantes y padres de familia frente a la discapacidad; de los docentes y directivos frente al proceso de inclusión de las personas discapacitadas.

También encontraron factores facilitadores, entendidos como aquellos aspectos que propician la implementación de la política; se identificaron la claridad de las políticas, capacitación docente, existencia de estrategias de apoyo e incentivos a las instituciones educativas, inclusión del tema en la agenda política y el interés de diferentes sectores, que se encuentra apenas en su fase inicial.

De la misma forma, factores barrera o que no favorecen fueron: La falta de estrategias de apoyo e incentivos a las instituciones educativas en un 90,6%, escasa o nula asignación presupuestal para la implementación de estas políticas en un 84,4%, insuficiente dotación de recursos didácticos especializados en un 81,3%, escasa o limitada capacitación de los docentes de la institución un 78,1%, baja demanda en la prestación del servicio educativo para personas en situación de discapacidad en un 78,1%, inadecuada arquitectura de las instituciones educativas en un 72% y poca claridad de las políticas de inclusión en un 65,6%. Mientras que, los factores facilitadores, fueron: la actitud positiva de directivos y docentes de la institución en un 68,8%, oferta de servicios en un 65,6% y actitud positiva de estudiantes y padres de familia de la institución en un 62,5%.

El avance en la legislación mexicana muestra una orientación a la obligatoriedad en la atención a estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos, incluido el superior.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º establece que: "*toda persona debe recibir educación*", y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en su artículo 1º indica *hacer los ajustes razonables para crear condiciones de igualdad en la atención*, definiendo estos ajustes como "*las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas en la infraestructura y los servicios, que al realizarlas no impongan una carga desproporcionada o afecten derechos de terceros, que se aplican cuando se requieran en un caso particular, para garantizar que las personas gocen o ejerzan sus derechos en igualdad de condiciones con las demás*" (DOF,2014:[b])

Además, la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad en su Artículo 12, Fracción II, establece la inclusión de personas con discapacidad en la educación media y superior, e indica la generación de condiciones y apoyos para hacerla posible, como desarrollar y aplicar normas y reglamentos, generar condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionar apoyos didácticos, materiales y técnicos y contar con personal docente capacitado para minimizar y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas. (DOF,2014:[a])

Sin embargo, el cumplimiento de leyes y reglamentos no se logra en corto tiempo, ya que

éstos se relacionan con la cultura educativa. En México, la inclusión educativa parece avanzar demasiado lento en el nivel superior, lo que se encuentra asociado a factores causales como: La deficiente planta de personal especializado para atender a estudiantes con discapacidad, escasa capacitación del personal académico, insuficiente adecuación en infraestructura para facilitar el acceso y tránsito de estos estudiantes en el contexto escolar, falta de avance en adecuaciones curriculares en materiales didácticos, falta de conexión de la familia con la institución de nivel superior, entre otros.

Infante (2010) en su artículo "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa", describe que la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80's en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, la migración del concepto de inclusión desde la educación especial a espacios relacionados con la educación general ha producido avances en la comprensión del fenómeno educativo. Por ejemplo, hoy en día las universidades públicas permiten el acceso a todo individuo que quiera recibir enseñanza regular, han desarrollado espacios particulares, adaptaciones al currículum, entre otros, con el objetivo de acercar a estos alumnos al desempeño promedio de los alumnos comunes. Siendo así que las aulas universitarias ya no son homogéneas en cuanto a las habilidades cognoscitivas, aptitudinales y actitudinales en sus estudiantes, e incluso raza, preferencia sexual, lenguaje, entre otros. Por lo tanto, aunque la inclusión educativa esté en discursos locales, nacionales e internacionales, la formación docente requiere atención para proveerlos de herramientas que les permitan diseñar e implementar estrategias que atienden a la diversidad estudiantil.

Morche (2012) hace referencia a que la educación superior constituye uno de los factores centrales para la continuidad del desarrollo económico. Así una persona con mayor educación se convierte en alguien imprescindible para el crecimiento económico de su entidad. Por ello, las instituciones de educación superior públicas abren sus puertas y hoy en día aceptan a una gran matricula de estudiantes, no obstante, esta expansión no ha logrado atraer y atender a bien a aquellos alumnos que requieren de esmero para su educación. Si bien las instituciones de educación pública promueven la inclusión en subsistemas sociales y han realizado algunos cambios estructurales, la realidad percibida es diversa. Así pues, si a mayor educación se tiene mayor desarrollo económico, entonces es importante que sí se capaciten a los docentes, ya que finalmente representan uno de los pilares esenciales para educar a la sociedad en un ambiente inclusivo.

Por todo lo antes expuesto, pudiera pensarse que la inclusión educativa como planteamiento teórico es buena, pero la realidad percibida es otra. Por ello surge la siguiente pregunta de análisis: ¿Qué saberes tienen los docentes universitarios acerca de la inclusión e integración educativa en el nivel universitario? Para responder a dicha interrogante, en este estudio nos planteamos el siguiente objetivo: Explorar el conocimiento de docentes universitarios sobre la inclusión de la inclusión e integración educativa en el nivel universitario.

Estado de la práctica en la inclusión educativa.

La revisión de la literatura sobre las prácticas de inclusión educativa nos permitió observar la escasez de estudios que incorporen datos de campo, es decir que la mayor parte de la literatura encontrada se sitúa en escritos sobre lo que debe implementarse y evaluarse, sin embargo, pocos son los resultados de investigaciones de centros educativos que promueven el desarrollo de prácticas inclusivas. Exponemos a continuación lo más representativo de los documentos encontrados.

Las investigaciones de Ainscow (1999, 2001), Shapon-Shevin (1999) y Slee (2000), citados en Lledó y Arnaiz (2010) por otra parte, muestran que el cambio hacia una escuela inclusiva en la que se den respuestas de calidad a todo el alumnado implica una evolución del perfil profesional de los docentes.

Además, Sapon-Shevin, 2013 (citado en Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015) dice que la inclusión no sea una estructura organizativa más, sino que implique el compromiso de convertir las aulas y los centros en lugares acogedores donde todos los seres humanos sean valorados.

En este sentido los docentes deben procurar que en las aulas predomine es ambiente de cooperación, incluyendo en las diversas actividades a todos los estudiantes, valorando sus habilidades, estimando los logros de cada alumno y crear un ambiente seguro, de confianza y motivador.

Pérez & Martínez en el 2001, (citados por Méndez y Colomina, 2013) consideran que todo grupo está conformado por la diversidad de alumnos, atenderla supondría centrarse en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a las particularidades de cada alumno, brindando las ayudas ajustadas para desarrollar su autonomía personal y generar la auto-regulación de sus aprendizajes.

Méndez y Colomina (2013) concluyen que: A).- La gestión de la estructura de participación social, - intervenciones de los participantes sobre quién puede hacer o decir qué, cuándo, cómo, con qué medios, B).- La gestión de la estructura de la tarea –intervenciones de los participantes sobre qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante qué instrumentos; y C).- La gestión de los procesos de construcción de significados compartidos, son las dimensiones y categorías por las cuales deben velarse las acciones de todos los actores implicados en la atención educativa inclusiva. Para estos autores un elemento clave es el trabajo conjunto entre formadores y profesores a través de revisiones permanentes de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la docencia. Consideran que en la planificación es pertinente establecer las prioridades de acción, describir los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluar constantemente y accionar propuestas que mejoren la planificación, así como comunicar las decisiones y promover el compromiso para avanzar.

Aquino, García e Izquierdo (2014) consideran que los estudiantes con discapacidad visual son capaces de construir su identidad en relación con la tecnología, y que la socialización ofrece a ellos confianza y autodeterminación, por lo que los procesos de cambio para integrarlos a lo educativo deben girar en torno a un currículo que favorezca dicha socialización.

Torres y Fernández (2015) dicen que ante la vertiente de "El proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el aula", se relacionan 3 aspectos relevantes: La primera es conocer si realmente la inclusión educativa ha cumplido objetivos iniciales planteados, es decir el profesor hace acciones al respecto o ¿continua haciendo lo mismo?, o bien, ¿los estudiantes con necesidades especiales realmente reciben la educación que demandan? La segunda es si la inclusión educativa ha tenido avances e innovaciones durante la etapa de implementación-evaluación; y la tercera se refiere a que si la integración ha hecho razonar a los profesores en la idea de atender a bien a diferentes estudiantes con distintas necesidades que requieren su propia planeación y forma de enseñar.

Arnaiz, De Haro y Guirao (2015) afirman que la educación inclusiva representa uno de los mayores desafíos a nivel internacional y recuperan de Booth y Ainscow (2011) la concepción de inclusión como un proceso educativo donde el objetivo es incrementar la participación y éxito de todos los alumnos frente a las diversas dificultades a las que se enfrenta en cuanto a lo cultural y político, por ello, un centro de inclusión a la diversidad educativa parte de la reflexión del proceso de enseñanza aprendizaje.

Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) establecen las siguientes acciones que aseguran prácticas inclusivas: Mejorar la planificación de las actividades, Preparar, revisar, organizar y almacenar todos los materiales que se hacen en los grupos en un espacio físico y/o virtual; Fomentar la participación de las familias, Tener objetivos claros para plantearlo en los grupos, Procurar actividades originales, motivadoras, atractivas y que fomenten el aprendizaje dialógico y Formar a las familias y al resto de voluntarios sobre qué implica aprender de manera dialógica.

Ángeles y Sierra (2015) hacen referencia a que las transiciones educativas no son sólo momentos de cambio que suponen desafíos para el alumnado, sino también para sus familias, compañeros y profesorados. Mencionan que la colaboración en la educación inclusiva implica las relaciones y propuestas entre profesores, familia y comunidad. Así mismo, plantean transformaciones en la cultura escolar para hacer frente al proceso de transición del alumnado y de la sociedad. Refieren que un proceso de investigación apoyado en la colaboración, indagación y diálogo compartido, análisis colectivo y reflexión conjunta de los distintos participantes que se alían con un frente común, es una potente herramienta de cambio que puede instalarse y convertirse en un instrumento interno de mejora, y que la investigación inclusiva puede convertirse en un instrumento para analizar la educación inclusiva capaz de crear oportunidades para la mejora y el cambio, para la transformación y el análisis de las prácticas existentes. (p.173)

Arnaiz y Guirao (2015) mencionan que en los sistemas educativos actuales la atención a la diversidad es una obligación que debe garantizar la equidad y dicha atención. Ellos, muestran en los resultados de su estudio titulado: *"La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI",* la validación de un instrumento llamado Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), que permite constatar y facilitar el entendimiento de la educación inclusiva generando procesos de reflexión colegiada y potencializando la cultura evaluadora en el contexto educativo bajo la identificación de

fortalezas y debilidades que serán el cimiento del plan de acción a diseñar para suscitar la inclusión.

Gross y Stiller (2015) encontraron un vacío en el área de investigación y en la sistematización de los apoyos y requerimientos en la vida estudiantil en cuanto a la accesibilidad al espacio físico, a la información y al proceso educativo de los estudiantes con necesidades educativas. Ellos concluyen con base en opiniones y comentarios de la mayoría de los y las participantes de los grupos focales; que la Universidad de Costa Rica ha hecho esfuerzos significativos por dar respuesta a la población con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, aun cuando los cambios que se van generando son muy reducidos y aislados debido a procesos administrativos burocráticos que obstaculizan las transformaciones necesarias para esta población.

De la revisión anterior, destacamos e inferimos algunos aspectos importantes:

- Es necesario promover la inclusión educativa en todos los niveles educativos cuidando la asignación de personal capacitado y la realización de adecuaciones curriculares necesarias.
- El profesor universitario para atender a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación debe: Promover un ambiente de cooperación, inclusión, igualdad, individualidad y seguridad en cada uno de sus estudiantes.
- La investigación sobre procesos y resultados de acciones encaminadas a lograr la inclusión educativa son escasos, lo que no permite visualizar el alcance de estos esfuerzos de manera sistematizada.
- Es necesario capacitar a los docentes que participan en procesos de inclusión educativa, tanto para su implementación como para evaluar y/o proporcionar información sistemática que permita la investigación a fin de fundamentar la toma de decisiones para la mejora.
- Es necesario promover la investigación en este ámbito por redes de expertos.

Metodología

Investigación cuantitativa de diseño no experimental, transversal de alcance exploratorio, abordado con cuestionario de preguntas de tipo dicotómico. El contexto en el que se identificaron aspectos de conocimiento e implementación de prácticas de inclusión educativa fue una escuela de odontología de una universidad pública estatal, donde actualmente se cuenta con un programa de atención a la diversidad, desde el cual se impulsan el acondicionamiento de espacios para personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas o no a una discapacidad, se les brinda recursos materiales, adecuaciones curriculares, tecnológicas y arquitectónicas, que apoyen la integración de jóvenes desde su ingreso a bachillerato hasta el egreso del nivel superior.

Se aplicaron 24 (100%) encuestas a profesores específicamente a quienes participan en el programa de Licenciatura en Odontología. De ellos, 8 son del sexo masculino (33.33%) y 15 del sexo femenino (62.5%). Las edades oscilan entre los 26 y 61 años. El grado de estudio de los do-

centes es variable, 7 (29.16%) de licenciatura, 4 (16.66%) con especialidad, 8 (33.33%) de maestría y 2 (8.33%) con doctorado.

Resultados.

La Tabla 1, muestra que el 58.33% de los docentes refiere sí tener conocimiento de que se atienden alumnos que requieren atención especial en su universidad, mientras que el 41.66% responde que no.

Tabla 1.

Conocimiento de que se atienden alumnos que requieren atención especial.

SI	14 (58.33%)
NO	10 (41.66%)

Fuente. Elaboración propia, 2014

La Tabla 2 hace referencia a lo que los docentes universitarios identifican como una condición especial el no tener un ojo, el déficit de atención, problemas neurológicos y deficiencias para retener el aprendizaje en los estudiantes y que requieren atención especial.

Ante los datos anteriores, se considera importante resaltar a Aquino, García e Izquierdo (2014), quienes clasifican la discapacidad en: motriz (pérdida o limitación de una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o una parte de él); visual (pérdida total de la vista, así como la dificultad para ver con uno o ambos ojos); intelectual(abarca las limitaciones de aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia o capacidad de las personas para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, así como en su relación con otras personas); auditiva (pérdida o limitación de la capacidad para escuchar), y de lenguaje (limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible), términos utilizados a nivel científico y académico.

Sin embargo, nuestros docentes se refieren a los estudiantes utilizando términos populares y términos académicos, por ejemplo: le falta un ojo, es tartamudo, tiene déficit de atención, algún tipo de retraso, trastornos neurológicos, dislexia, problema motriz, debilidad para el aprendizaje y deficiencia de atención y retención.

Tabla 2.

Condición especial que los estudiantes tienen, según la opinión de los docentes

1.- Le falta un ojo
2.- Déficit de atención
3.- Algún tipo de retraso
4.- Trastorno neurológico
5.- Dislexia



6.- Problema motriz
7.- Debilidad para aprender o lento aprendizaje
8.- Deficiencia de atención y retención

Fuente. Elaboración propia, 2015.

La Tabla 3, indica que el 20.83% de los docentes encuestados tienen conocimiento de que el programa educativo contempla la inclusión educativa, mientras que el 79.16% la desconocen. De frente al conocimiento de que el programa educativo si contempla formalmente la inclusión educativa y de que el documento respectivo fue entregado a la comunidad académica, este dato puede indicar que la comunidad docente entrevistada se encuentra alejada de coaccionar un cambio a favor de la inclusión educativa.

Tabla 3.

Conocimiento de los docentes acerca de si el programa de estudios incluye características que constituyen la Inclusión y Diversidad educativa.

Desconozco	19 (79.16%)
NO	5 (20.83%)

Fuente. Elaboración propia, 2015.

La Tabla 4, muestra que el 29.16% de los docentes sí conoce que existen adecuaciones de infraestructura a favor de la inclusión educativa, el 33.33% refiere que no y finalmente el 37.5% lo desconoce. Esto se relaciona con lo expresado por Cárdenas Leitón (2011) acerca de que la educación no ha incorporado suficientes elementos que la redireccionen hacia la atención a la diversidad, y ha dejado descubierta la promoción de aspectos como las características del entorno. Es pertinente decir que en el discurso institucional sí se insiste en la homogenización y masificación de la educación pero no se atienden de forma suficiente, en el programa explorado, las cuestiones infraestructurales que requiere el programa de inclusión e integración educativa.

Tabla 4.

Conocimiento de los docentes acerca de si la infraestructura de su unidad académica atiende a la Inclusión y diversidad educativa.

	9 (37.5%)
NO	8 (33.33%)
SI	7(29.16%)

Fuente. Elaboración propia, 2015.

La Tabla 5, evidencia que el 41.66% de los docentes sí consideran la inclusión educativa en su enseñanza, es decir la minoría de los profesores encuestados, lo que evidencia que falta más

por incidir en la cultura de los académicos para aperturarse a nuevas prácticas que favorezcan la inclusión y la integración educativa. Por ende, es necesaria la capacitación docente que incluya temáticas relacionadas con el análisis de la práctica docente, especialmente, en la atención a la diversidad. Sin dejar de lado que no sólo la capacitación docente, la adecuación curricular y la inclusión de actividades en la planeación didáctica para atender a estos jóvenes es la solución, ya que también la actitud del docente es un elemento obstaculizador o beneficiador del éxito de la práctica educativa.

Tabla 5.

La enseñanza de los docentes considera la Inclusión y Diversidad educativa.

SI	10 (41.66%)
NO	14 (58.33%)

Fuente. Elaboración propia, 2015.

Lo anterior lo relacionamos con el estudio de Suriá (2012) sobre "Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?", donde encontró que la percepción de los docentes acerca de la inquietud de tener estudiantes con discapacidad en sus aulas y con la percepción de falta de preparación para atender a estos alumnos, son los dos factores que más malestar causan en el profesorado. Ya que ellos refieren sentirse incómodos o inquietos por impartir docencia a los alumnos con discapacidad. Además se encontró que en las profesoras hay mayor malestar que en los profesores: estos resultados siguen la misma dirección que otras investigaciones Abós y Polaino, 1986; Alemany y Villuendas, 2004; Flores, 2007 (citado en Suriá, 2012), en las que se concluyen que los varones manifiestan actitudes más favorables que las mujeres hacia la integración educativa.

La Tabla 6, muestra que el 95.83% de los docentes de odontología encuestados no han recibido capacitación para la inclusión educativa, lo que evidencia que un factor importante para lograr la integración no ha sido atendido. Así mismo, la Tabla 7 indica que no han recibido información sobre el Programa Institucional de Atención a la Diversidad como una estrategia para la inclusión educativa. La falta de capacitación es, sin duda alguna, una estrategia que debe permear toda práctica de inclusión educativa, ya que ello impacta en el nivel de percepción sobre la competencia para atender a estudiantes con barreras para el aprendizaje, lo que a su vez afecta la disposición para la práctica docente inclusiva. Respecto a esto, Díaz del Cueto (2009) encontró que profesoras de educación física que contemplan en sus clases algún alumno o alumna con discapacidad física, y/o intelectual, se perciben con un bajo nivel de competencia al utilizar diversidad de contenidos que permitan desarrollar en el alumnado sus capacidades y atender a sus características personales. Estos profesores manifiestan su necesidad de formación específica en el ámbito de la atención al alumnado con discapacidad, la disposición de recursos y materiales, así como la coordinación con otros profesionales.

Tabla 6.

Capacitación del programa de Atención a la Diversidad.

SI	1 (4.16%)
NO	23 (95.83%)

Fuente. Elaboración propia, 2015.

Tabla 7.

Conocimiento de los docentes sobre el Programa Institucional de Atención a la Diversidad.

SI	4 (16.66%)
NO	20 (83.33%)

Fuente. Elaboración propia, 2015

La falta de conocimiento del programa de atención a la diversidad, así como de la capacitación sobre las estrategias didácticas que favorezcan la inclusión e integración educativa son elementos que no permiten que las personas con barreras para el aprendizaje tengan la mismas oportunidades de participación en la formación universitaria, lo que implica que nuestras escuelas no están siendo eficaces en promover la inclusión. Murillo y Duck (s/f) mencionan que:

El concepto de "escuela eficaz" proviene de la Línea de Investigación sobre Eficacia Escolar y comparte con ella muchas incomprensiones y una injusta mala fama, especialmente en América Latina. Quizá por la influencia de los estudios más economicistas, quizá por la influencia negativa surgida de interpretaciones sesgadas e interesadas, o tal vez por la crítica que se le hace de tener una visión mecanicista de la educación o un enfoque tecnocrático. Críticas que contrastan con visiones más conservadores de otros países del mundo que han tachado a la investigación de eficacia escolar como progresista, dado que se preocupa de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados. (ndic.4)

Discusión.

Con base en la revisión de la literatura, coincidimos con Gross y Stiller (2015) que existe un vacío en el área de investigación en la inclusión y diversidad educativa quizás debido a que no hay conocimiento en este caso en los docentes, por ende no se identifican los factores que intervienen en este problema mismo que pueden ser estudiados. Además de realizar investigaciones en aquella población con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad, como son los estudiantes con aptitudes sobresalientes.

Partiendo de que las políticas de inclusión operativizadas dentro de los centros educativos constituyen un elemento de transformación social, es necesaria la capacitación acerca de diversos temas de inclusión, integración-diversidad educativa. En nuestro estudio se encontró

que el 95.83% de los docentes refieren no haber tenido capacitación acerca del tema y por ende es comprensible que el 83.33% refiera que no conoce el Programa Institucional de Atención a la Diversidad, lo que prende un foco rojo de frente a la implementación de las políticas de inclusión educativa, cuando menos en el contexto abordado en esta exploración.

Sin embargo, aun no teniendo conocimiento de cuestiones relacionadas con la Inclusión y Diversidad educativa que contempla el Programa Institucional de Atención a la Diversidad, el 41.66% de los docentes refieren que sí enfocan su enseñanza hacia la atención de aquellos alumnos que detectan que necesitan una enseñanza diferente. Esto es bueno porque demuestra uno de los primeros pasos hacia una cultura inclusiva en el contexto escolar universitario.

Además de dirigir la capacitación a los docentes, también debe incluirse a la familia, directivos y toda persona que participe en la formación de aquel estudiante con alguna condición especial, tal y como lo menciona Ángeles y Sierra (2015), Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) y Méndez y Colomina (2013) para que así se concretice la transición educativa y el verdadero cambio cultural.

Aparicio (2008) describe que características como la flexibilidad, competitividad, versatilidad, capacidad de liderazgo, idoneidad técnica organizacional y operatividad resolutiva frente a conflictos emergentes provienen de una transformación educativa, dicha transformación se asocia a la inclusión educativa que a su vez se relaciona con una transformación sociocultural.

Para lograr el cambio educativo y la verdadera inclusión deben conjuntarse y trabajar en una misma dirección, los actores familiares, educativos, curriculares, científicos, institucionales y políticos que partirán del análisis crítico de cada campo educativo. Sin embargo, la débil responsabilidad y escaso nivel de intervención de los antes mencionados no permiten avanzar en esta tarea tan importante.

Sirvent (citado en Aparicio, 2008) identifica debilidades en los procesos de socialización de las nuevas generaciones de jóvenes, por un inminente desmoronamiento de los mecanismos políticos de compensación social y la pérdida de legitimidad de las instituciones públicas, lo cual se relaciona con la ausencia de mecanismos de regulación y promoción de la inclusión educativa en la institución universitaria, que fomenta aún más la inequidad y falta de oportunidades para una existencia formal en este nivel de la pirámide educativa. Por ello, es más importante que tanto familiares, docentes, directivos y alumnos colaboremos juntos para que los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociada o no a una discapacidad, tengan programas de atención donde se atiendan tanto las causas como los efectos de su condición, tales como el desempleo, abandono educativo, la desorientación, marginalidad y delincuencia.

Consecuentemente, si el docente universitario no tiene conocimiento de cuestiones relacionadas con la inclusión educativa, no podrá promover la formación de jóvenes como actores partícipes de los procesos de la transformación social. Si la comunidad docente universitaria en verdad está comprometida con la educación para todos, debe focalizar su actuar en sensibilizarse y conocer a profundidad acerca de la inclusión y diversidad educativa, además de derribar la resistencia

para utilizar nuevas formas de enseñar que le permitan transformarse en un docente integrador.

Si el docente es considerado el elemento esencial del proceso de enseñanza, por ser el responsable de incluir a aquel estudiante que requiere una intervención diferente a la de la mayoría, dejando de lado sus debilidades académicas, interpersonales o profesionales, debe pues recibir apoyo institucional mínimamente en capacitarles acerca de los programas que contempla su universidad.

Cumplir la nueva legislación en materia de inclusión educativa implica llegar a la integración de los jóvenes a las aulas universitarias regulares, para lo que es necesario hacer cambios educativos en las instituciones de educación superior, desde brindar apoyos académicos especializados a los estudiantes, adecuar la infraestructura y el currículo, hasta capacitar a los docentes y conectar la familia a la escuela y al espacio laboral.

Es importante considerar que los maestros que imparten clase a estudiantes regulares, ya están sobrecargados con las responsabilidades de los estudiantes de bajo rendimiento, por lo cual será pertinente generar equipos de apoyo especial que les brinden asesoramiento continuo y que desarrollen adecuaciones curriculares.

Las universidades públicas al abrir sus puertas a estudiantes que requieren atención especial, y al incrementar la matricula estudiantil sobrecargan a los docentes, lo que debe ir aparejado con un programa estratégico de apoyo a la docencia, ya que la integración al aula regular no debe equipararse con la asistencia, sino con una atención de calidad, la cual debe involucrar tanto a padres de familia, directores escolares y profesores, quienes en su conjunto deben capacitarse en temas de inclusión e integración y así colaborar significativamente para atender las necesidades de este alumnado.

Chiroleu (2012) dice que el tema de inclusión educativa siempre estará presente en los discursos de políticos, pero del dicho al hecho hay un gran trecho y es ahí en donde se pierde el cumplimiento de aquello que prometen generando procesos de inclusión interrumpidos y obstaculizados.

En ese mismo sentido, Aguilar (2013) en su artículo “Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva”, menciona que el análisis de las políticas para la inclusión en contextos multiculturales en cuanto al proyecto de atención de la diversidad en la educación intercultural, la conflictividad derivada de las desigualdades y diferencias sociales se ha incorporado en las agendas de los gobiernos, donde se han generado programas de apoyo como el de movilidad e intercambio académico.

Es innegable que la atención a la diversidad en la educación superior debe sumar los esfuerzos de programas universitarios como Movilidad estudiantil e Intercambio académico. La conjunción de estos programas: atención a la diversidad, movilidad e intercambio académico, hacen suya la preservación y defensa de ciertos valores y prácticas sociales que modernizan la educación y benefician su desarrollo.

No sólo es importante la capacitación del docente para atender estudiantes con alguna discapacidad, sino también es relevante el capacitarse con el dominio de otros idiomas para atender a estudiantes extranjeros y así sumarse a la colaboración ante la diversidad educativa, ya que la escuela está caracterizada por la heterogeneidad, Ausín (2012) argumenta que el diseño de la atención en contextos de diversidad lingüística, debe adaptarse a las necesidades específicas de cada región y respetando al máximo los principios de la inclusión educativa. También, los profesores universitarios deben promover estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad y, que estimulen procesos de reflexión crítica al respecto. (Ulloa, C.SM. (s/f), 2011)

Otra línea de atención a la diversidad es expuesta por Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román (2014) quienes destacan la inclusión de los estudiantes indígenas en educación superior; partiendo desde el principio de concebir a la inclusión orientada al trabajo desde la cultura, las políticas y las prácticas de las instituciones para atender a la diversidad del estudiantado.

González González (2008) describe que un liderazgo organizado alrededor de un propósito común y valores comunes democráticamente acordados corresponden a una escuela y currículo no-excluyente, democrático, equitativo y justo. Además dice que un director debe facilitar las condiciones que hagan posible que la visión del centro educativo se construya colaborativamente, manteniendo ligadas a las personas, estructuras y recursos en torno a esos valores y principios básicos.

En las universidades públicas, el rol del director es primordial y su liderazgo efectivo podría garantizar la activación de decisiones y actuaciones sobre cuestiones organizativas, educativas, curriculares y de enseñanza dirigidas a la inclusión. Por tanto los dirigentes de cada centro escolar donde se ofertan programas de licenciatura, también deben de concientizarse y capacitarse cobre este tema de relevancia social. El rol de los directivos es fundamental para que la comunidad académica y demás actores involucrados tomen conciencia de en qué medida se están manteniendo condiciones y prácticas organizativas y educativas que favorezcan la inclusión educativa.

Conclusiones.

La inclusión educativa no es un tema que deba ser comprendido solo a partir de las políticas educativas y de la legislación que la promueve en su obligatoriedad, sino a partir de la cultura de las comunidades educativas, en nuestro caso del tipo de prácticas que los actores educativos realizan para lograr el objetivo de la integración al aula universitaria.

Los programas institucionales y lo establecido en el currículo de un programa educativo específico en cuanto a la inclusión educativa, debe pasar del plano formal del papel, al plano de procesos de comunicación y comprensión de un tema tan importante como lo es integrar a personas con barreras para el aprendizaje en grupos de aprendizaje universitarios.

La capacitación de los actores educativos es un punto central para la implementación de los procesos de inclusión e integración educativa, por lo que es indispensable atender este aspecto en el contexto escolar estudiado, y consideramos que en toda la institución universitaria.

La inclusión educativa debe ser comprendida a partir de una nueva cultura educativa, por lo que también deben gestionarse diversas acciones que coadyuven a reculturizar la comunidad universitaria.

Referencias.

Aguilar Bobadilla, M. d. R. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. Ra Ximhai, 9(1) 49-59. Recuperado el 05 de abril de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46126366003

Ángeles-Parrilla, L.; Sierra-Martínez, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva entorno a las distintas transiciones educativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,18 (1), 161-175. Recuperado el 05 de abril de 2015, de: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381

Aparicio, P. C. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10(1) 1-23. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15510106

Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V. & Izquierdo Sandoval, M. J. (2014). Tiflotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual en asignaturas en línea. Apertura, 6(1) 32-45. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999004

Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M. & Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. Psicoperspectivas, 13(1) 35-45. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659005

Arnaiz- Sánchez, P.; De Haro-Rodríguez, R.; Guirao-Lavela, J.M. (2015). La evaluación en la educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la región de Murcia.Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 18 (1),103-122. Recuperado el 11 de abril de 2015, de: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351

Arnaiz-Sánchez, P.; Guirao-Lavela, J.M. (2015).La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 45-101. Recuperado el 05 de abril de 2015, de: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341

Ausín Villaverde, V. (2012). Recursos para la inclusión educativa del alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13(3) 409-411. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652022

Cárdenas Leitón, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(2) 1-38. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020019

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad?. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 20( ) 1-16. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797013

Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de educación física e inclusión. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte / International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 9(35) 322-348. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54223022007

DOF (2014ª) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003 (Última reforma publicada DOF 20-03-2014). Recuperado el 19 de agosto de 2014, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf

DOF (2014[b]) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917 (Última reforma publicada DOF 07-07-2014) Recuperado el 19 de agosto de 2014, de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm

González González , M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2) 82-99. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208

Gross-Martínez, M.; Stiller-González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal alacercamiento a la percepción estudiantil sobreaccesibilidad en el entorno universitario. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2015, 1-16 pp.Recuperado el 05 de abril de 2015 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027002

Lledó-Carreres, A. y Arnaiz-Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación, 8 (5). Recuperado el 27 de mayo de 2015, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6_htm.htm

Méndez Alarcón, C.; Colomina-Álvarez, R.(2013). Actividad conjunta entre formadora y profesora para la mejora de la práctica docente inclusiva en situaciones de modelado. Congresos Científicos de la Universidad de Murcia, II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Recuperado el 08 de abril de 2015 de:http://www.researchgate.net/publication/270571770_ACTIVIDAD_CONJUNTA_ENTRE_FORMADORA_Y_PROFESORA_PARA_LA_MEJORA_DE_LA_PRCTICA_DOCENTE_INCLUSIVA_EN_SITUACIONES_DE_MODELADO_JOINT_ACTIVITY_BETWEEN_TRAINER_AND_TEACHER_TO_IMPROVE_INCLUSIVE_TEACHING_PRACTICE_IN_MODELLING_SITUATIONS

Morche, B. (2012). Inclusión y exclusión en el sistema educativo: la expansión de la educación superior en Brasil, India y China. Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, (27) 44-52. Recuperado el 26 de mayo de 2015, dehttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311224772005

Muntaner-Guasp, J.J.; Pinya-Medina, C.; De la Iglesia-Mayol, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 141-159. Recuperado el 05 de abril de 2015, de: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371

Murillo, J.F; Duk, C. (s/f). ¿Escuelas eficaces versus escuelas inclusivas?, Vol. 5 Num 1. Recuperado el 26 de Mayo de 2015, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/editorial.html

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, XXXVI(1) 287-297. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404016

Serrano R, C. P. & Camargo L., D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 29(3) 289-298. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021452009

Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 23(3) 96-109. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007

Torres-González, J. A.; Fernandez-Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1),177---200. Recuperado el 05 de abril de 2015, de:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391

Ulloa, C.SM. (s/f).(2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,5(2). Recuperado el 25 de mayo de 2015, de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art9_htm.html

CAPÍTULO 6

DIAGNÓSTICO DE LA PLATAFORMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

ESTUDIO DE CASO.

ANALYSIS OF AN ONLINE EDUCATION PLATFORM TO PROMOTE DISTANCE EDUCATION FOR BLIND AND VISUALLY-IMPAIRED STUDENTS: A CASE STUDY

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

saquinozuniga@gmail.com

Verónica García Martínez

Veronica.garcia@ujat.mx

Jesús Izquierdo Sandoval

jesus.izquierdo@mail.mcgill.ca

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Resumen

En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue diseñar estrategias de apoyo en línea para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad visual. El proyecto fue financiado por el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED). El objetivo de este capítulo es presentar el análisis de accesibilidad y usabilidad de la plataforma de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual de cuatro asignaturas del área general del modelo curricular flexible Se presentan los resultados del diagnóstico sobre las adaptaciones requeridas a la plataforma del sistema de educación a distancia de la UJAT. El diagnóstico se realizó a través de la selección de expertos y sujetos voluntarios. Los resultados indican que la actual plataforma de educación a distancia no es accesible para los estudiantes con discapacidad visual. Se concluye que es posible implementar adaptaciones a las guías de estudio y a la plataforma para que los estudiantes puedan acceder a la educación a distancia con el apoyo de la tiflotecnología, la capacitación de profesores y personal especializado.

Palabras claves: inclusión educativa, educación a distancia, grupos vulnerables, tiflotecnología.

Abstract

This chapter presents a study, conducted at *Universidad Juarez Autonoma de Tabasco* (UJAT), the project was funded by the National System of Distance Education (Sistema Nacional de Educación a Distancia, SINED). The study aimed at identifying online education strategies to promote access to higher education courses among blind and visually impaired (BVI) students. In the chapter, we discuss the accessibility and usability adaptations needed for the university's regular distance education platform to foster the inclusion of BVI students in four core courses of the undergraduate flexible curriculum. These adaptation needs were identified by experts on BVI learner technology and BVI students enrolled in regular undergraduate courses at the participating university. The results indicate that, to foster accessibility and usability of the distance education platform, major adaptations are needed regarding the design features of the study guides and BVI learner technology support, teacher training and specialized staff.

Key words: inclusive education, distance education, vulnerable groups, typhlotechnology.

Introducción

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior es una realidad en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. La atención educativa a estos grupos, es un punto que se encuentra vigente en las prioridades de la agenda internacional, donde la educación a distancia participa desde su concepción misma, dado que uno de sus propósitos es acercar la educación a personas que por diferentes razones no poseen las condiciones para acceder a un sistema clásico de enseñanza. La educación inclusiva (EI) representa una alternativa para transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos, sobre todo aquellos que por causas inmutables se encuentran en desventaja con respecto al resto de la sociedad. El abordaje y discusión de la educación inclusiva ha formado parte de la agenda de Educación para Todos (EPT), principalmente en los documentos de la “Declaración Mundial de Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje” y “Educación para Todos: Satisfaciendo nuestros compromisos colectivos” (UNESCO, 2008)

Cuatro son los temas en torno a los cuales ha girado la discusión en torno a la inclusión educativa: a) enfoques, alcances y contenidos, b) políticas públicas, c) sistemas, interfaces y transiciones, d) educandos y docentes. El primero se refiere a la teoría y práctica de la EI; el segundo se orienta al rol de los gobiernos en las políticas públicas; el tercero se centra en la creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y el cuarto se enfoca a promover un entorno de aprendizaje en el marco del cual los docentes estén preparados

para atender las diversas necesidades y expectativas de alumnas y alumnos. (UNESCO, 2008).En esta misma tesitura, la UNESCO enfatiza que se debe atender de manera especial a los grupos marginados y vulnerables –personas y grupos que no pueden ejercer su derecho a la educación- para procurar desarrollar todo el potencial de cada persona. Es así como considera "la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas". (UNESCO: 2008: 24).

Para este organismo, los grupos vulnerables o que tienen derecho a una educación inclusiva, son los niños de la calle, los niños obreros, los niños gitanos; los niños de la calle; los niños soldados; los niños con discapacidad; los pueblos indígenas y las poblaciones rurales. Se caracteriza porque el sistema educativo y la escuela deben adaptarse a las necesidades de los niños. La inclusión busca transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

En este sentido, es la escuela la que debe adaptarse a los estudiantes con discapacidad y no a la inversa. La institución educativa debe proveer condiciones de equidad e igualdad de acceso en lo referente a insfraestructura, modalidades de formación, organización y prácticas educativas.

Este documento presenta el análisis de las necesidades para ofrecer educación a distancia para estudiantes universitarios con discapacidad visual. Para ello, en primer lugar, el capítulo describe la inclusión educativa como una nueva perspectiva basada en el derecho a la educación. En segundo lugar, se hace un recorrido de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual y cómo la tiflotecnología puede ser utilizada como una herramienta, para que tanto el docente como los estudiantes lo aprovechen al máximo dentro y fuera del aula. Posteriormente se describe el planteamiento del problema donde se da a conocer el contexto donde se llevó a cabo el estudio, los sujetos participantes, los objetivos y la metodología utilizada. Finalmente, se presentan los resultados del diagnóstico de la compatibilidad y accesibilidad de la plataforma de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual. El capítulo termina con las conclusiones de este estudio, que invitan a reflexionar sobre las condiciones de estudio que tienen los estudiantes con discapacidad visual y los retos que debe enfrentar la institución y todos los actores involucrados.

La inclusión educativa: una nueva perspectiva

Actualmente, el énfasis de integrar la educación inclusiva en todos los niveles y sistemas educativos a nivel internacional, nacional e institucional en respuesta a una política pública educativa, es una realidad y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, como una institución de vanguardia, responde a este reto.

De acuerdo a Giné (2001), la integración en el campo de la educación se origina en la década de los 60 debido a los movimientos para evitar la discriminación de las minorías por razón de sus diferencias, y evitar un empobrecimiento para su desarrollo social y personal a causa de la

marginación sufrida. De este modo se integran los niños discapacitados a los centros escolares ordinarios, lo que originó importantes cambios organizativos, metodológicos, curriculares, demanda de recursos materiales, personales y de formación.

Sin embargo, el avance de los organismos internacionales por integrar a las minorías a los sistemas educativos ha provocado una evolución conceptual, al grado de pasar de la integración a la inclusión educativa la cual es entendida en un sentido mucho más amplio, y va más allá del ámbito educativo, pues incluye otros sectores como el de la salud, el laboral, el de participación social, etc., aspectos que se vinculan con la calidad de vida de las personas.

De acuerdo a Barton, (1998, p.58), *"La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes."*

Desde este enfoque, una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal, y material entre otros, para su progreso académico y personal. De acuerdo a Stainback y Stainback (1999), los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo; mismo que, desde un sentido amplio, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen.

Esta nueva perspectiva inclusiva o de los derechos, basado en un modelo social y de vida independiente, tiene como meta una escolarización de calidad del alumnado (Echeita, *et al,* 2012). Tal y como señala Lema (citado por Echeita, 2009: 32), los esfuerzos y trabajos que se lleven a cabo desde esta perspectiva del derecho, deben de estar atentos a *"la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales".*

Inclusión educativa y discapacidad visual.

La discapacidad ha sido definida de diversas formas por autores y organismos, los cuales difieren en complejidad, donde en algunos se hace énfasis en factores biológicos y socioculturales; a las deficiencias, limitaciones a la actividad y restricciones a la participación (CONADIS, 2011; OMS, 2001). En este trabajo, se asume la definición de persona con discapacidad proporcionada por el INEGI (2010: 10), como "…*aquella que presenta una limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma en que se considera normal para un ser humano".*

De acuerdo a este mismo organismo, la discapacidad se clasifica en:

Motriz. Se refiere a la pérdida o limitación de una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o una parte de él.

Visual. Incluye la pérdida total de la vista, así como la dificultad para ver con uno o ambos ojos.

Mental. Abarca las limitaciones de aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia o capacidad de las personas para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, así como en su relación con otras personas.

Auditiva. Corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar.

De lenguaje. Limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible.

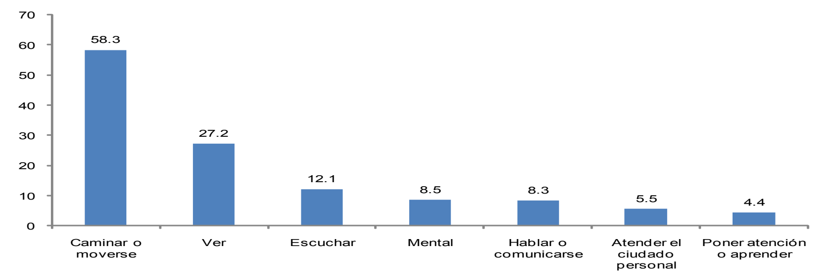
En este trabajo nos centramos en la discapacidad visual, la cual de acuerdo a OMS (2001), hay cuatro niveles de agudeza visual: visión normal, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera.

Tomar en cuenta las diferencias entre ceguera y baja visión (incluida la moderada y grave), permitirá identificar las necesidades educativas especiales requeridas para la adaptación de materiales curriculares. La baja visión requiere de aditamentos y ayuda óptica como lupas, lentes u otros instrumentos. La ceguera, en cambio requiere que el niño o la persona ciega aprenda a comunicarse mediante el sistema braille, así como se usen una serie de ayudas técnicas para acceder a la información. (Aquino *et al,* 2012). La OMS (2001), considera que en el mundo hay alrededor de 314 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales el 45 millones son ciegos. De esta población con discapacidad visual, el 87% vive en países en desarrollo.

En México, aproximadamente el 5.1 % de la población total son personas con discapacidad, donde las dos principales tipos son las relacionadas con la movilidad y la vista. (INEGI, 2010). (Ver tabla 1)

Tabla 1





Nota: La suma del porcentaje es superior a 100, debido a la población que tiene más de una discapacidad.
Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra.

De acuerdo a este mismo organismo, en el Estado de Tabasco se identificaron 132 mil 212 personas con discapacidad, quienes representan el 5.91% de la población total, que por lo tanto, se ubican por encima de la media nacional. (INEGI, 2010). La población con discapacidad visual en el estado es de 28,049. Según INEGI, (2010), los diez estados con mayor índice de discapacidad visual están el sureste mexicano. Campeche encabeza la lista con el 34.70%, Tabasco ocupa el segundo lugar con el 34.20 %, seguidos de Quintana Roo (30.2%), Veracruz (30.1%), Chiapas (29.6%), y Oaxaca (28.7%). (Ver tabla 2)

Tabla 2

Indicadores educativos seleccionados por condición y tipo de discapacidad 2010

Condición y tipo de discapacidad	Indicador educativo: Asistencia escolar[a]	Analfabetismo[b]	Promedio de escolaridad[c]
Sin discapacidad	56.0	5.5	8.9
Con discapacidad	45.4	24.8	4.7
Caminar o moverse	39.4	23.2	4.6
Ver	53.2	22.1	5.0
Hablar o comunicarse	44.8	44.7	3.3
Escuchar	47.1	29.9	3.9
Atender el cuidado personal	29.4	32.8	4.0
Poner atencion o aprender	51.8	41.1	3.3
Mental	28.9	46.4	3.4

a. Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela.
b. Porcentaje de población de 15 años y más que no sabe leer y escribir.
c. Promedio de años cursados aprobados de la población de 15 años y más.
Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra.

En lo que respecta a la educación de la población con discapacidad, el 45% en edad escolar (3 a 29 años), asiste a la escuela; un porcentaje inferior al de la población sin discapacidad (56%). La población con dificultad para ver se encuentra entre la que más asiste a la escuela (53.2%), le sigue las personas con limitaciones para poner atención o aprender (51.8%), escuchar (47.1%), hablar o comunicarse (44.8%), caminar o moverse (39.4%), atender el cuidado personal (29.4%) y mentales (28.9 por ciento). En otras palabras, las personas con limitaciones cognitivas y de movilidad al parecer tienen un acceso a la educación más restringido. (INEGI, 2010).

Con respecto al logro académico alcanzado, que para este grupo de población se relaciona con el acceso y la infraestructura; de la población con discapacidad mayor de 15 años, 27.9% no tiene estudios[3], 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% alguno de media superior, 5.2% uno en superior, y su promedio de escolaridad es 4.7 años aprobados; por su parte, las personas sin discapacidad presentan un perfil educativo más favorable, 5.9% no tienen estudios, 27.3% al menos un año de primaria, 28.5% uno de secundaria, 21.7% uno de media superior, 15.7% uno de superior y un promedio de escolaridad es casi del doble (8.9 años).(Ver tabla 3)

3 Incluye al preescolar, dado que al tratarse de personas de 15 años y más, completar algún año en preescolar no se considera como grado terminado de la educación básica.

Tabla 3

Indicadores educativos seleccionados por condición y tipo de discapacidad 2010

Condición y tipo de discapacidad	Indicador educativo Asistencia escolar[a]	Analfabetismo[b]	Promedio de escolaridad[c]
Sin discapacidad	56.0	5.5	8.9
Con discapacidad	45.4	24.8	4.7
Caminar o moverse	39.4	23.2	4.6
Ver	53.2	22.1	5.0
Hablar o comunicarse	44.8	44.7	3.3
Escuchar	47.1	29.9	3.9
Atender el cuidado personal	29.4	32.8	4.0
Poner atencion o aprender	51.8	41.1	3.3
Mental	28.9	46.4	3.4

a. Porcentaje de población de 3 a 29 años que asiste a la escuela.

b. Porcentaje de población de 15 años y más que no sabe leer y escribir.

c. Promedio de años cursados aprobados de la población de 15 años y más.

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010. Base de datos de la muestra.

Los datos anteriores nos reflejan la urgente necesidad de ofrecer una educación inclusiva a estos estudiantes, basada en el derecho humano a la educación, cuyos principios básicos, basados en Ainscow (1995, 2001) se resumen en la tabla 4.

Tabla 4

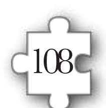
Ideas básicas que resumen la perspectiva inclusiva

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
La diversidad del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos tienen derecho a que se reconozcan las necesidades educativas que se derivan de ella y que se movilicen las acciones escolares que satisfacen tales necesidades.	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensado en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos.
Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, y por razones diversas, no sólo un grupo concreto considerado especial.

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno, las condiciones escolares en las que se encuentra y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa (enseñanza) que se ofrece desde el centro escolar.
Para mejorar la educación escolar del alumnado más vulnerable hay que maximizar las condiciones favorecedoras de su aprendizaje y reducir las barreras para su aprendizaje y participación	En consonancia con la perspectiva interactiva o social adoptada, se precisa detectar o reconocer las barreras existentes en las culturas, las políticas y las prácticas escolares para cambiarlas por procesos que faciliten una enseñanza accesible y pertinente para todos.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
La inclusión social se prepara en la inclusión escolar.	La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, en definitiva, para ayudar a construir una sociedad incluyente y cohesionada.
Todos los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos o alumnas, sin exclusiones.	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado especial.
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que éste pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos.	El profesorado debe contar con la colaboración las ayudas y los apoyos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

Para lograr una educación inclusiva, es necesario reconocer y eliminar las barreras escolares de distinto tipo que limitan el efectivo ejercicio de ese derecho. De acuerdo a la Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos, (s/f :p.5), las barreras se refieren a *los factores del entorno de una persona que, en su ausencia o presencia, limitan la funcionalidad y originan discapacidad. Se incluyen: entornos físicos inaccesibles, falta de una adecuada asistencia tecnológica y actitudes negativas hacia la discapacidad".*

En lo que respecta a la barrera tecnológica, Alves *et al* (2009: 148), consideran que la tecnología asertiva es un campo interdisciplinario del conocimiento que comprende productos, recursos, metodologías, estrategias, prácticas, y servicios que ayude a promover la funcionalidad de las personas con discapacidad visual con respecto a la autonomía, independencia, calidad de



vida e inclusión social.

La tiflotecnología para favorecer la inclusión educativa de ciegos y baja visión.

De acuerdo a Hernández (2011), la inquietud por educar a las personas con discapacidad visual data mucho antes del siglo XVIII, cuando se creó la primera escuela para niños y adolescentes ciegos en Francia, la cual constituyó el inicio del desarrollo de la Pedagogía Especial para Ciegos o Tiflopedagogía. Tiflo proviene de la palabra griega *Tiflus* que significa ciego. Su objeto de estudio es la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes con discapacidad visual. La tiflotecnología, se enfrenta al objetivo de desarrollar nuevas tecnologías, o de adaptar y dotar de accesibilidad a las tecnologías existentes, para su utilización y aprovechamiento por parte de las personas con discapacidad visual.

Las nuevas tecnologías aplicadas en la discapacidad visual son los sintetizadores de voz; los lectores de pantalla; los lectores ópticos de caracteres; el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros.

A través de estos aditamentos, se pueden realizar adaptaciones de materiales didácticos, como por ejemplo, pasar un texto a audio, de tal forma que los estudiantes puedan escuchar los materiales para abordar en las asignaturas.

Los aditamentos que pueden hacer posible las adaptaciones de materiales didácticos son:

1. *Sistemas parlantes*. Son aquellos dispositivos de apoyo a la lecto–escritura, permiten la conversión de texto en voz y viceversa, éstos ayudan al acceso de documentos de lectura y a la elaboración de escritos. Los sistemas parlantes son generalmente software que lee en voz alta los escritos que están digitalizados, aunque la voz todavía tiene un timbre robótico, son bastante eficientes y leen en varios idiomas. Pueden leer casi cualquier tipo de texto, siempre que éste no posea algunos caracteres difíciles como letras góticas o signos. De modo que si los profesores tienen un documento que no puede ser sustituido por otro y no se encuentra digitalizado, la solución es digitalizarlo para que sea accesible a la PCD. El programa que realiza este trabajo de lecto-escritura se llama Jaws, el cual permite no solo leer documentos, sino redactarlos a través del dictado, además brinda la posibilidad de navegar por la Internet, leer correos y hasta interactuar en Facebook, algunas otras herramientas en este tenor son: traductores, diccionarios y calculadoras parlantes. Los sistemas operativos Windows y Mac OS cuentan con algunas aplicaciones como sintetizadores de voz y sistemas de contraste para personas ciegas y de baja visión respectivamente.

2. *Sistemas de grabación de audio***.** Se refiere a dispositivos que permiten el registro del sonido, actualmente son sistemas digitales que no requieren la compra de cintas o de casetes, sino trabajan con una memoria que es fácilmente descargable y transerible; este mecanismo resulta de gran utilidad para las PCD, puesto que en una clase expositiva el alumno puede grabar las disertaciones de los profesores y después pasarlas a su computadora para repasarlo.

3. *Sistemas periféricos para el ordenador.* A las personas con discapacidad visual no les sirve del hardware del ordenador, ni el monitor ni el ratón, pero sí los teclados, ya que es el dispositivo que las comunica con el software. Existen algunos instrumentos como los teclados Qwerty que son especiales para los discapacitados visuales, puesto que los teclados normales tienen que emplearse con comandos especiales que se deben memorizar para dar instrucciones a los programas, para lo cual también se requiere de una habilidad digital- motora que no siempre se desarrolla . También existen sistemas como Línea Braille e impresoras, que convierten el texto normal (siempre que sea compatible con el sistema) en este tipo de escritura de relieve; esto es útil en textos que van a servir de base durante mucho tiempo como la Constitución Política Mexicana. En el Estado, la Biblioteca Pública, José María Pino Suárez cuenta con este sistema, y los estudiantes de la UJAT tienen que acudir a este espacio para obtener el servicio, aunque es caro. Otro recurso tecnológico lo constituyen los escáner con OCR (reconocimiento de caracteres) permite capturar los textos o imágenes e imprimirlos en relieve, lo cual es especialmente útil para la reproducción de gráficos y esquemas, dibujos o signos. En caso de asignaturas como pensamiento matemático, resulta indispensable pensar en estrategias didácticas como la representación en relieve.

4. *Sistemas ópticos*. Estos son útiles para las personas que tienen restos visuales es decir, logran ver aunque escasamente porque su campo visual es muy reducido, o tienen algunas anomalías visuales que distorsionan las imágenes recibidas del entorno. Para su ayuda existen amplificadores de pantalla para el ordenador (hasta de 16 aumentos), así como configuraciones de contraste, algo que permiten mejorar la visibilidad de los textos e imágenes, sin embargo, es importante estar conscientes que aunque estas personas aparenten normalidad, su proceso de lectura es mucho más lento que de un lector con visión normal. Los magnificadores de pantalla muestran una zona de la pantalla ampliada, o en forma de lupa. El software más conocido para apoyo a las personas con baja visión es el *Magic*, pero los sistemas operativos que ya se mencionaron también ofrecen alternativas gratuitas para estos casos. En Windows, los recursos del sistema se gestionan, como tantos otros, desde el panel de control, permiten personalizar el escritorio para configurar una interfaz mucho más accesible a los usuarios

Planteamiento del problema

Para el ciclo 2011, la UJAT cuenta en su matrícula estudiantil con un total de doce estudiantes con discapacidad, siete de los cuales son ciegos y de baja visión, cuatro con discapacidad motriz y una con discapacidad auditiva-visual. (UJAT, 2011). La mayor parte de estudiantes ciegos y baja visión se encuentran en la División Académica de Educación y Artes (DAEA), cursando las carreras de comunicación e idiomas. La UJAT cuenta con un modelo curricular flexible, conformado por cuatro áreas de formación: la general; la formación profesional; la sustantiva profesional; y la transversal.

El área general, está conformada por nueve asignaturas obligatorias para todas las carreras: derechos humanos, ética, herramientas de computación, metodología, lectura y redacción, lengua extranjera, pensamiento matemático, cultura ambiental y filosofía. Este bloque de asignaturas permite al estudiante obtener los conocimientos básicos y necesarios para toda carrera universitaria.

El modelo curricular flexible, ofrece la oportunidad al estudiante de llevar asignaturas de manera presencial y a distancia.

Las asignaturas del área general, son precisamente las que se ofrecen bajo la modalidad a distancia para facilitar el tránsito de su trayectoria académica. Sin embargo, uno de los problemas que presentan estos estudiantes es el no poder cursar las asignaturas generales a distancia si así lo desearan. Si bien existen apoyos que pueden servir para optimizar el uso de materiales educativos en la modalidad presencial para personas con discapacidad visual, éstos no son suficientes. Una alternativa la ofrece la tiflotecnología, término que se viene acuñando desde hace algún tiempo a fin de sintetizar el apoyo que la tecnología ofrece a las personas con discapacidad visual.

El término alude a "todas aquellas tecnologías electrónicas (hardware y software) que permitan el acceso a la información y a la comunicación de las personas ciegas y débiles visuales y que contribuyen a facilitar su autonomía personal" (Córdoba, Fernández y Cabero, 2007:109), se trata en realidad de adaptar las tecnologías estándar a las posibilidades de las personas, para que los significados con el resto de los usuarios puedan ser lo más homologables posible. En este caso, los sentidos del tacto y el oído son determinantes para su utilización.

Todos los estudiantes ciegos y de baja visión han pasado por un proceso de rehabilitación que les permite manejarse con independencia, y operar las herramientas básicas para poder acceder a una escuela regular: lecto-escritura con Braille, manejo del programa Jaws for Windows (que le permite acceder al internet), herramientas de accesibilidad disponibles en los sistemas operativos.

Objetivos

1. Diagnosticar las adaptaciones tecnológicas que posibiliten y/o potencien el acceso a la educación a distancia de asignaturas generales que permitan al estudiante el avance curricular sin necesidad de traslado al centro de estudio.
2. Revisar la compatibilidad de la plataforma de educación a distancia de la UJAT, con el software de tecnología especializada en personas con discapacidad visual, para que de esta forma se cuente con la información necesaria que permita determinar si la plataforma es accesible a personas con discapacidad visual, usuarios de tecnología adaptada.

Metodología

El estudio tiene un enfoque cualitativo, utilizando el método etnográfico con un propósito exploratorio, en el que se detecten las principales necesidades tanto de profesores como de los estudiantes con discapacidad visual. Con el apoyo de diferentes técnicas como la observación (directa, indirecta, participante, no participante), la entrevista (abierta, semi estructurada), y el registro de las



experiencias permita el conocimiento profundo de las necesidades de los sujetos de estudio. Por otro lado, la investigación documental permitió recabar información teórica con respecto a la inclusión educativa de ciegos y baja visión, así como de los avances de la tiflotecnología en el ámbito educativo.

El diagnóstico de las necesidades de adaptación de la plataforma y de las guías didácticas, se realizó a través de la selección de expertos y sujetos voluntarios. Los expertos fueron seleccionados a partir de cubrir al menos cuatro de las siguientes características: ser persona adulta con discapacidad visual; conocimiento y manejo de las herramientas básicas para personas con discapacidad visual; ser estudiante o haber tenido la experiencia educativa de la modalidad a distancia; querer participar en la revisión de las guías de estudio y de la plataforma de educación a distancia de la UJAT; tener conocimientos en el manejo de entornos virtuales.

Cinco expertos realizaron la revisión de las guías didácticas y de la plataforma. Cabe destacar que uno de los expertos es ingeniero en sistemas con baja visión, profesor de cursos presenciales y a distancia para estudiantes con discapacidad visual; dos de los expertos son completamente ciegos y el resto de los expertos, tenían conocimiento y manejo de las herramientas básicas para personas con discapacidad visual; experiencia educativa (como docente o alumno) en la modalidad a distancia; querer participar en la revisión de las guías de estudio y de la plataforma de educación a distancia de la UJAT.

La revisión de la plataforma de educación a distancia y de las guías, se realizó bajo la guía del modelo de Educación Superior Virtual Inclusiva-América Latina (ESVI-AL, 2014: 5), el cual establece siete categorías como procesos establecidos por la norma ISO/IEC 19796-1, y que son: análisis, diseño, desarrollo, implementación, y evaluación (ADDIE). En esta etapa se presentan los resultados del análisis de accesibilidad de la plataforma y guías didácticas con el fin de detectar los aspectos que permitirán la accesibilidad, usabilidad e inclusión de un curso virtual.

Resultados

Diagnóstico de accesibilidad a través del Jaws for Windows de las guías didácticas.

La accesibilidad se refiere a la posibilidad de acceso del sitio web el cual debe albergar un contenido fácil y comprensible para todos los potenciales usuarios, sin excluir a aquellos con limitaciones individuales, ya sea por discapacidad, dominio del idioma, ancho de banda, conexión empleada, el software o hardware utilizado, es decir, qué tan fácil o difícil es acceder a los contenidos ofecidos. La usabilidad representa la medida del grado de facilidad y satisfacción que genera el producto en el usuario, es decir, el interés que provoca una página web a los usuarios ya sea por los contenidos, la facilidad de acceso y comprensión (González y Farnós, 2009).

Para realizar este diagnóstico, se diseñaron matrices de análisis para registrar los proble-

mas de accesibilidad a través del programa Jaws for Windows de las guías didácticas y de la plataforma. Las categorías utilizadas fueron: observaciones realizadas, ubicación (indicando la página en donde se encuentra la observación, y alternativas, donde se especifica la alternativa de solución). Se realizó una hoja de control de observaciones por cada asignatura.

Los resultados de la revisión de problemas de accesibilidad para las Personas con Discapacidad Visual (PCDV) de las cuatro guías se engloban por las siguientes categorías:

a. Uso de recursos alternos a Office para realizar presentaciones.

   Los recursos alternos a office fueron *prezzi* y *scrib,* utilizados para la introducción de la unidad y descripción de los contenidos. Estos recursos son imposibles de accederse a través del Jaws for Windows. Hay dos alternativas de solución:

   - Realizar la misma presentación en Power Point simple (sin insertar imágenes de Smart Art o Cuadros de Texto)

   - Insertar la información de la presentación en Word.

b. Inserción de imágenes en Smart Art para sintetizar o esquematizar información del contenido de las guías.

   La alternativa de solución es pasar toda la información contenida en Smart Art en una tabla de 1x1, a texto simple, resaltando el fondo del cuadro en color contrastante.

c. Redireccionar a páginas de internet para la obtención de materiales adicionales (videos, guías, artículos) a ser consultados para las diversas actividades de las guías, las cuales no podían accesarse.

   Hay tres posibles soluciones:

   - Que todos estos recursos electrónicos sean descargados a un servidor del SEAD para que el alumno pueda acceder fácilmente a ellos.

   - Proporcionar todos estos recursos como documentos en formato PDF en un disco compacto, como material adicional a la asignatura. Lo anterior requerirá asesorías personalizadas con los tutores responsables de las asignaturas.

   - Proporcionar estos materiales en formato podcast (archivos de audio) que sirvan de apoyo en la lectura de los contenidos y de tutoriales dispuestos para el alumno.

d. Solicitar la consulta a páginas de internet cuyo enlace está roto y no puede accederse.

   La solución es que todos estos recursos electrónicos sean descargados a un servidor del SEAD para que el alumno pueda acceder fácilmente a ellos y evitar *error* de acceso por su discontinuidad.

e. Uso de imágenes que debían utilizarse para la realización de una actividad integradora. (Caso de la asignatura de Ética).

La solución fue insertar una descripción detallada de la imagen.

Diagnóstico de la compatibilidad de la plataforma de educación a distancia de la UJAT.

La evaluación realizada a la plataforma de educación a distancia de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se realizó utilizando herramientas de tecnología especializada para personas con discapacidad visual, como son los lectores de pantalla Jaws de la compañía Freedom Scientific y N.V.D.A. proyecto de código abierto. Así como los ampliadores de pantalla Magic de Freedom Scientific y el ampliador de Windows de Microsoft.

Los resultados de la evaluación que a continuación se presentan, están basados en la navegación a través de la plataforma de educación a distancia, utilizada por los alumnos. La navegación se realizó usando lectores y ampliadores de pantalla, con lo cual fue posible conocer la experiencia del usuario que utiliza esta tecnología.

En general se puede mencionar que el sitio puede ser operado por personas con discapacidad visual, usuarios de lectores y ampliadores de pantalla. Utilizando esta tecnología fue posible desplazarnos en la plataforma, consultar los contenidos, entregar tareas e interactuar en los foros.

El principal problema encontrado al acceder a los contenidos de las diferentes materias, se encontró en los archivos PDF que deben ser descargados para su lectura. Los lectores de pantalla no pudieron leer los contenidos debido a que los archivos PDF no fueron generados de origen con la opción de reconocimiento de texto. La solución en este punto consiste en que todos los archivos que se suban a la plataforma en formato PDF, deben ser generados con el reconocimiento de caracteres.

El producto llamado Acrobat Profesional, permite digitalizar documentos y realizar el reconocimiento de caracteres, con lo cual estaremos generando archivos PDF accesibles. Si la fuente de la información es un documento electrónico como Microsoft Word, al momento de generar el archivo PDF, automáticamente será generado con el reconocimiento de caracteres.

Resultados de la navegación

Página principal del sitio de educación a distancia de la UJAT.

Desde la página principal del sitio web de La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), el enlace hacia el sitio de educación a distancia se encuentra identificado correctamente. Al ingresar a dicho enlace, el navegador de internet muestra la página principal del sitio de educación a distancia de la Universidad, en la que se encuentra un menú en forma de botones, de los cuales



los usuarios deben elegir el botón con el texto PLATAFORMA TECNOLÓGICA INSTITUCIONAL SeaD-UJAT. Ninguno de los botones del menú es reconocido por los lectores de pantalla.

Sugerencia: Identificar correctamente los botones, o bien agregar a la página principal del sitio de educación a distancia la posibilidad de ingresar a la plataforma a través de enlaces simples, adicionales a los que brindan los botones gráficos.

Ingreso al sitio con usuario y contraseña

Esta opción no muestra problemas de accesibilidad para personas con discapacidad visual, por lo que los usuarios de lectores de pantalla o ampliadores, no tendrán problema para ingresar su matrícula contraseña y pulsar el botón INGRESAR.

Página principal de la plataforma

Los elementos gráficos: LINEAMIENTOS, UTILERÍAS, AYUDA, CONTÁCTENOS, REGRESAR Y SALIR, ubicados en la parte superior de la página, los cuales funcionan como enlaces no se encuentran debidamente etiquetados. Los usuarios de lectores de pantalla no tienen la información necesaria para conocer la utilidad de cada uno de estos enlaces gráficos.

Opción Aulas virtuales

Aulas virtuales – Unidad

Todos los encabezados de esta sección no se encuentran identificados. Se recomienda ampliamente identificar estos encabezados con las etiquetas H1 – H6 para facilitar la lectura a los usuarios de lectores de pantalla.

Aulas virtuales – Unidad

Al ingresar a cualquiera de las opciones correspondientes a la sección llamada HERRAMIENTAS DE LA UNIDAD, No existe algún elemento que permita regresar a la página anterior. Solo es posible regresar a la página de inicio del sitio web.

Las opciones que aparecen en la sección herramientas de la unidad son:

- Lista de alumnos
- Equipos de trabajo



- Enviar tareas
- Material de apoyo
- Foro
- Salón de conversación (chat)

No existe una opción para regresar al menú de la unidad.

Aula virtual

La información de los enlaces: Presentación, Introducción, Metodología, Calendario, Evaluación, Foros y chat, Glosario y Bibliografía son accesibles a los lectores y ampliadores de pantalla.

Multimedia

A pesar de que en la plataforma existe esta opción, no fue posible evaluar su accesibilidad debido a que al ingresar a dicha opción, no se encontraron elementos multimedia.

Accesibilidad Web

Permite que personas con algún tipo de discapacidad podrán hacer uso de la web. Significa entonces que el diseño permitirá navegar e interactuar con los contenidos de los sitios web.

La W3C por sus siglas en inglés, significa World Wide Web Consortium y es una organización que rige los estándares y recomendaciones para el desarrollo y accesibilidad de la web. Validar una página bajo estas normas, es sencillo, ya que sólo se necesita dirigirse a la página que valida la W3C, ingresar la dirección web e inmediatamente arrojará una cantidad de observaciones que la misma incumple y deberá atenderse.;

Pautas para la accesibilidad del W3C

Con el fin de contar con un reporte detallado al respecto de la accesibilidad de la plataforma de educación a distancia de la UJAT, en donde desde el punto de vista técnico será posible obtener un informe detallado al respecto de los errores y advertencias de accesibilidad, basados en las pautas del W3C, se sugiere ampliamente someter a esta evaluación al sitio web de educación a distancia de la UJAT.



Con base en estos referentes, es necesario realizar algunas adecuaciones tecnológicas, que, entre otras cosas, considere:

· Manejo de alto contraste en los equipos destinados para el uso de discapacitados visuales

· Uso de letras, como Arial o Times New Roman para su fácil lectura

· Mejorar el acceso a la plataforma, para que el alumno con discapacidad visual, acceda sin tanta anidación en los hipervínculos.

· Adecuar los materiales, generando una descripción por cada una de las imágenes que se empleen en los documentos,

· Crear podcast (archivos de audio), que sirvan de apoyo en la lectura de los contenidos y de tutoriales dispuestos para el alumno.

· Adquisición de software, como Jaws, Magic

Estas implementaciones ayudarán a avanzar en la operatividad que las materias a distancia requieren para lograr la accesibilidad de los mismos.

Conclusiones

La inclusión de grupos vulnerables, es uno de los mayores retos que enfrentan los sistemas educativos. En lo que respecta a México, es preocupante las pocas oportunidades que tienen los estudiantes con discapacidad de acceder a la educación, y en específico, a la educación superior. Sin embargo las instituciones de educación superior en México enfrentan este reto.

La inclusión asumida en este trabajo va en el sentido de eliminar la exclusión social que es consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad con respecto a la raza, condición social, étnica, religiosa, de género y de habilidad (Vitello y Mithaug, 1998), que se sustenta en la educación como un derecho humano y la fundación de una sociedad más justa.

Para lograr una verdadera inclusión educativa, es necesaria la identificación de las barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, como las creencias y actitudes que los actores de un escenario educativo tienen con respecto a este proceso. En una institución escolar se requiere de formación de profesores, sensibilización de todo el personal y sociedad en general, adaptar y proveer de la infraestructura física y tecnológica necesaria para proporcionar los servicios y realizar las adaptaciones de materiales educativos, que específicamente requieren los estudiantes con discapacidad visual.

En lo que respecta a los estudiantes con discapcidad visual, se hace necesario el uso de la tiflotecnología, que permita elaborar materiales y entornos específicos para ciegos y débiles visuales, de una manera más sencilla y de fácil manejo, para la enseñanza en una modalidad presencial y a distancia.



La inclusión educativa implica ofrecer condiciones de equidad e igualdad, y en lo que a educación a distancia se refiere, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco necesita realizar adaptaciones en los elementos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje que permitan la accesibilidad y usabilidad a los estudiantes con discapacidad visual.

Los resultados de este trabajo indican que la plataforma de educación a distancia actual de la Universidd Juárez Autónoma de Tabasco carece de accesibilidad y usabilidad para los estudiantes con discapacidad visual. El análisis realizado se enfocó a los aspectos de accesibilidad y usabilidad de guías didácticas de cursos a distancia del área general que le modelo curricular flexible ofrece a los estudiantes, pero que por las características de su diseño, no pueden acceder los estudiantes con discapacidad visual. La evidencia indica una aproximación de los retos que la institución debe enfrentar para ofrecer un *e-learning inclusivo*, conformada por la plataforma, los contenidos y las herramientas comunicativas (Litovicius, 2009). El e-learning inclusivo abre nuevas líneas de investigación y de trabajo multidiscplinario para que la institución educativa responda a las necesidades de todos los alumnos y no que éstos deban adaptarse al sistema. Se hace necesario realizar un análisis más profundo con respecto a los componentes didácticos del e-learning y de los elementos de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para la inclusión propuesto por González y Farnós (2009). Los componentes didácticos a tomar en cuenta son: la motivación del usuario-alumno, la metodología de aprendizaje, el diseño pedagógico, el diseño gráfico y multimedia, el seguimiento de los cursos en línea, y la plataforma tecnológica e-learning.

Este componente didáctico, debe ir acompañado de los elementos de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEAs), los cuales permiten la preparación y realización de los cursos en línea, como son los recursos, foros, tareas, cuestionarios, encuestas, lecciones, y estadística.

El ofrecer educación a distancia a personas con discapacidad visual es posible gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías y la especialización de profesionales en este campo. Se requiere de una infraestructrua tecnológica adecuada, la capacitación de profesores, de estudiantes motivados, y sobre todo, del compromiso y responsabilidad de la institución educativa para realizar una transformación del currículum que permita a los estudiantes con discapacidad visual formarse a distancia que garantice el éxito en su trayectoria académica y futuro desarrollo profesional y laboral.

Referencias

Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *International Special Education Congress,* England.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid, Narcea.

Ainscow, M., Farrell, P. and Tweddle, D. (1999) Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together. London: Department for Education and Em-

ployment

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (ndice), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori. 161-170 p.

Ainscow, M. y Tweddle, D. (2001). Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusion: barriers and opportunities. En: Conferencia Nacional de Responsables de Educación, Cambridge, 13 de julio de 2001.

Alves, CCF., Martins Monteiro, G. B., Rabello, S., Rodrigues Freire Gasparetto, M. E., Monteiro de Carvalho, K. (2009). Assertive technology applied to education of students with visual impairment. *Revista Panamericana de Salud Pública.* 26 (2) 148-152.

Aquino, S. P., García, V., Izquierdo, J. (julio-diciembre, 2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica,* 39. Recuperado el 15 de abril de 2013 de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_12

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (may-ago 2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusión. *Observaciones. Revista de Educación*, 349, 137-152

Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación***,** 4 (3) 1-15.

Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s/f). *Glosario de téminos sobre discapacidad.* Gobierno Federal, México.

Comisión Nacional de Discapacidad (CONADIS) (2011). Glosario de términos sobre discapacidad. México: Gobierno del Estado. [En línea]. Recuperado de http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/glosario [2013, abril 28]

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2005). Ley General de las Personas con Discapacidad. [En línea]. Recuperado de http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/ley100605.html [2013, marzo 19]

Córdova, M. Fernández, J.M. y Cabero, J., (2010) Las TIC y la discapacidad visual, la Tiflotecnología. En: Córdova, M. Fernández, J.M. y Cabero, J., Las TIC para la igualdad**.** Madrid: MAD.

Diario Oficial de la Federación (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [En línea]. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011 [2013, abril 10]

Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 6, 2, 9-18. [En línea]. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.htm [2013, abril 19]

Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En: R. de Lorenzo & L.C. Pérez Bueno (Dirs.). Tratado sobre discapacidad. Navarra: Aranzadi. 1103-1133p.

Edler, R. (ene-jun 2008). Políticas de la Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación,* 10 (001) Universidad intercontinental: México, D. F. 15-28

Educación Virtual Inclusiva-América Latina (ESVI-AL) (2014). Diseño instruccional para la elaboración de cursos virtuales accesibles. Unidad 1, pp. 1-26.

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En: III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo", Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

Gobierno del Estado de Tabasco / Oficialía Mayor. (2011) Ley Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para el Estado de Tabasco. Consejo Nacional para el Desarrollo y la inclusión de las personas con discapacidad [En línea]. Recuperado de http://www.conadis.salud.gob.mx [2013, abril 14]

González, A. y Farnós, J. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. En: *Revista Educación Inclusiva,* Vol.2, (1), pp-49-60

Guajardo, E. (1999). La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales. *Revista Educare* 11. [En línea]. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf [2013, mar 26]

Hernández, C. (2011). Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual. La Habana: Pueblo y Educación.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2010). Censo de población y vivienda 2010. [En línea]. Recuperado de http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5 [2013, abril 12]

Litovicius, P. (2009). Propuesta de evaluación para plataformas de e-learning para invidentes. (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica Nacional, Regional Buenos Aires, Argentina.

López-Vélez, A. L. (2008) Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2). [En línea]. Recuperado de http://www.rinace.net/vol6num2.htm [2013, abril 14]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Oficina Internacional de Educación. (2008). Conclusiones y Recomendaciones En: 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. UNESCO-OIE. [En línea] Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html [2013, abril 17]

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. *(Resolución WHW54-21. Mayo 2001).*Ginebra: OMS.

Secretaría del Estado de Educación y Formación Profesional, Accesibilidad, TIC. (2011) Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea S. A. de Ediciones

Toledo, P. (2002) Accesibilidad en la red, diseños de web para todos. En: Aguaded J.I. y Cabero J. Educar en Red. Málaga: Aljibe.

Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (Eds.). (1998). Inclusive Schooling: National and

International Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

CAPÍTULO 7

BARRERAS QUE ENFRENTAN LOS ASPIRANTES CON DISCAPACIDAD EN SU PROCESO DE ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD.

STUDENTS WITH DISABILITIES AND THE UNIVERSITY ADMISSION PROCESSES: AN OVERVIEW OF CHALLENGES

Dra. Juana María Méndez Pineda

MIE. Fernando Mendoza Saucedo

Lic. Carmen Adriana López Lucio

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

En este documento se presentan los resultados de una investigación de tipo cualitativo. Su propósito fue conocer las barreras que enfrenta los aspirantes con discapacidad al realizar su proceso de admisión a la universidad para aprobar tres tipos de exámenes-psicométrico, conocimientos disciplinares de la carrera profesional de su elección habilidades de pensamiento. Se recopiló la información mediante observación participante y entrevista semiestructurada a nueve aspirantes con discapacidad (siete hombres y dos mujeres) y tres representantes encargados del trámite de admisión. En los resultados se destaca que durante el proceso de admisión no se consideran las características particulares de esta población, ni existe un registro de identificación personal respecto a sus necesidades, es decir, se evidencia la falta de prácticas, políticas y culturas inclusivas en el contexto universitario.

Palabras clave: inclusión, equidad, proceso de admisión, discapacidad.

Abstract

This chapter presents a qualitative study exploring the challenges that students with disabilities face during the university admission process, where three kinds of entrance test are required: psychometric, disciplinary, and thinking skills. To accomplish this objective, participant observations and semi-structured interviews were implemented. In the study, nine university applicants (seven men and two women) and three members of the admission staff participated. The data point to three issues. First, during the admission process, the particular characteristics of the applicants are not considered; second, no records of their special needs are kept; finally, absence of inclusive education policies, cultures, and practices is observed in the university context.

Key words: inclusion, equity, admission process, disability.

Introducción

Se han desarrollado diferentes propuestas acerca de cómo favorecer el desarrollo de las escuelas inclusivas y una de las propuestas más relevantes es la planteada por Ainscow y Booth (2002), quienes además han impulsado guías para evaluar la calidad de la educación inclusiva, que se ocupan de la participación de todos los miembros de una comunidad educativa y que analizan las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado.

Así mismo, estos autores consideran que la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado así como la reducción de su exclusión en la cultura, currículos y comunidades sociales de las escuelas locales. Esto implica ndiceónos la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad, pues la inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo a aquéllos con discapacidad.

La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado, a la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, ayudando a revelar las limitaciones más generales del centro educativo a la hora de atender a la diversidad de todo el alumnado (Ainscow, 2001).

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación además de maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad social, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Ainscow y Booth, 2002).

Por lo tanto, uno de los mayores retos dentro de las instituciones educativas como ocurre en las de educación superior, es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que

afronta el alumnado con discapacidad que demandan ingresar a la universidad.

Este el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, donde en los últimos años se destaca el incremento de la participación e inscripción de aspirantes con discapacidad que aspiran a cursar una carrera profesional y, aunque siguen siendo una minoría, se ha mantenido constante el hecho de que cada año se matriculen algunos alumnos y alumnas a sus diversas escuelas y facultades. Pese a lo anterior, se ha observado que las barreras para su plena inclusión siguen estando presentes. Barreras que limitan la accesibilidad, tanto en la posibilidad de ingreso desde el punto de vista arquitectónico como en la utilización de instrumentos, equipos, documentos, oportunidades de admisión, permanencia y egreso (Méndez y Mendoza, 2009).

Con respecto al proceso de admisión que cada aspirante requiere superar para ingresar a la UASLP, el Estatuto Orgánico en su Artículo 6 (UASLP Evaluaciones del proceso de admisión, 2011) establece que deben presentar y aprobar tres tipos de exámenes: el examen psicométrico que tiene el propósito de medir las aptitudes básicas para el estudio: razonamiento verbal, retención, comprensión y razonamiento abstracto; los exámenes de conocimientos y habilidades que son de dos tipos: a) el elaborado por las comisiones de admisión de cada entidad académica que evalúa los conocimientos, destrezas y habilidades requeridas por los estudiantes de acuerdo al perfil del alumno o alumna pretendido en cada carrera; y b) El Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II) diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL, 2011), organismo externo a la universidad, que evalúa los aprendizajes de años anteriores y competencias académicas básicas, científicas, tecnológicas, artísticas, políticas y sociales. Las áreas que componen este examen son: razonamiento lógico-matemático, matemáticas, razonamiento verbal, español, tecnologías de la información y comunicación (UASLP Reglamento de inscripción, 2011).

Otro procedimiento de evaluación lo constituye la valoración médica que permite conocer el estado de salud físico en que se encuentran los aspirantes, con el fin de elaborar un historial clínico, el cual consta de tres pasos: cuestionario de antecedentes de enfermedades heredo familiares, exploración física y revisión de resultados de laboratorio practicados (UASLP Reglamento de inscripción, 2011).

La realidad es que en este proceso de admisión existen aspirantes con discapacidad, que enfrentan barreras que limitan su acceso a la UASLP, porque no se encuentran en igualdad de oportunidades y sus desventajas son notorias al momento de presentar sus exámenes tanto psicométricos como de conocimientos y habilidades.

Concierne tanto a las organizaciones externas encargadas del diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias (CENEVAL, 2011), autoridades universitarias, directores de escuelas, comisiones de admisión de las entidades académicas (escuelas y facultades), proporcionar apoyos en recursos materiales y/o tecnológicos que coadyuven a la reducción de las barreras de accesibilidad para el aprendizaje y la participación de estos aspirantes en su proceso de admisión a la UASLP.

Por ejemplo, en un estudio realizado por Méndez, Mendoza y Ramos (2009) sobre las barreras correspondientes al presentar su examen de admisión, los aspirantes con discapacidad visual señalaron como una de ellas que los exámenes psicométricos y de conocimientos se presentan impresos en formatos en tinta, por lo cual solicitaron el apoyo para que les fueran leídos estos exámenes por una persona, sin embargo este ayuda resultó muy cansada tanto para la persona que da lectura a cada uno de los reactivos de estos exámenes como para ellos. Además de que la comunicación y comprensión de cada reactivo muchas veces no es exacta y adecuada. De igual forma, esta barrera implica que a estos estudiantes les resulta casi imposible, tratar de comprender y dar respuesta a los reactivos que contengan figuras, dibujos, gráficas o imágenes (Méndez, Mendoza y Ramos, 2009).

Otras de las barreras no menos importantes con las que se enfrentaron los aspirantes con discapacidad, son las correspondientes a la accesibilidad en cuanto a la transportación, transito libre dentro de las instalaciones a los servicios de aseo, descanso, alimentación, así como a las barreras de comunicación con el personal administrativo, profesores y compañeros o áreas de orientación e información para disponer del material de estudio de la carrera de su elección de acuerdo a la discapacidad que presenten ya sea visual, auditiva, motora o cognitiva (Méndez, Mendoza y Ramos, 2009).

Por otro lado, para el alumnado que aprueba sus exámenes de admisión a la UASLP, ello no significa tener superadas la totalidad de las barreras para el aprendizaje y la participación. Si bien es cierto, que en ocasiones se han reducido estas dificultades gracias al apoyo de algunos profesores y compañeros de clase, la mayoría de las barreras siguen presentes a lo largo de la trayectoria escolar de estos alumnos y alumnas (Méndez, Mendoza y Ramos, 2009).

Sin embargo, como señala Fernández (2002), aminorar o eliminar las barreras con las que se enfrentan los aspirantes con discapacidad, no radicaría en que se busque en cada caso la mejor forma de resolver estas barreras, tampoco en delegar todo tipo de colaboración, sino en brindar desde la propia universidad, un apoyo decidido y permanente para que esta población efectúe en equidad de condiciones su proceso de admisión o como refiere Granados (2000), en igualdad de oportunidades.

Desde el enfoque inclusivo se tendrían que considerar desde luego los apoyos para la atención a la diversidad en la UASLP, maximizando ambos procesos: la admisión y la respuesta educativa para favorecer la permanencia; considerando que las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de la misma institución, en la comunidad, en las políticas y las prácticas, impidiendo el acceso a la universidad o limitando la participación dentro de ella.

Por lo que compete y se requeriría que los encargados de los dependencias involucrados en el proceso de admisión se conviertan en actores vitales para proporcionar apoyos respecto a accesibilidad física y de comunicación e información, mediante la dotación de recursos humanos, metodológicos, didácticos, materiales, espaciales, temporales y tecnológicos.

La acción educadora tiende frecuentemente a uniformizar y se resiste a contemplar las diferencias (Bayot, Rincón y Hernández, 2002). El cambiar esta visión tiene fundamentos filosóficos y principios de la educación inclusiva, como la valoración de la diversidad (UNESCO Foro mundial de educación para todos, 2000), el respeto a los derechos humanos e igualdad de oportunidades, el disfrutar del aprendizaje, la cooperación dentro de las aulas en lugar de la competición y el proporcionar las facilidades para acceder al aprendizaje (UNESCO Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, 1996).

La segregación que sufre el alumnado con discapacidad en la universidad, evidencia la necesidad de plantearse nuevas políticas y prácticas inclusivas en donde se apoye y se construya una cultura educativa inclusiva a nivel institucional y (como este estudio pretende) que se hagan visibles las prácticas actuales que constituyen barreras para la participación del alumnado con discapacidad que los colocan en desventaja y evidencia la necesidad de cambios hacia el desarrollo de universidades inclusivas.

Objetivos

- Describir las barreras y los apoyos a los que se enfrentan los aspirantes con discapacidad en su proceso de admisión al ingresar a la UASLP.
- Conocer las políticas y prácticas actuales de la UASLP en el proceso de admisión respecto a los aspirantes con discapacidad.
- Ubicar estrategias que ayuden a eliminar las barreras a las que se enfrentan los aspirantes con discapacidad en su proceso de admisión a la UASLP.

Antecedentes

Hasta la fecha, como mencionan Bermúdez, Rodríguez y Martín (2002), resulta casi anecdótico encontrar documentación sobre la problemática del alumnado con discapacidad que accede a los estudios superiores. Esto alude al escaso número de alumnado que se incorpora al nivel universitario, lo cual no quiere decir que no tengan la capacidad para ello, sino que a este grupo de alumnado que han alcanzado los estudios universitarios, les implica una gran fuerza de voluntad, el uso de numerosos recursos tanto personales como técnicos y económicos y el apoyo indiscutible de sus familiares, amigos y compañeros.

En España, Echeita (2004) realizó un estudio de caso donde se revisan los factores y condiciones que dificultan el progreso hacia una educación de calidad para todos y sin exclusiones, y se concluye considerando significativo, vivenciar los valores sociales con relación a la diversidad del alumnado, para que todos aprendan, participen y se sientan miembros de una comunidad que los acoge, valora y respeta.

En el Libro Blanco sobre discapacidad y universidad, Peralta (2007) describe la situación del alumnado universitario en España, señalando las barreras a las que se enfrentan y plantea acciones de mejora como: igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Respecto a los procesos selectivos y las pruebas que se establecen para el ingreso a la universidad, señala que los aspirantes con discapacidad tienen derecho a que éstas se adapten, en procedimiento, forma y tiempo, a las necesidades específicas que por razón de esta circunstancia pueda presentar este alumnado.

En un estudio sobre condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados con *minusvalía* realizado en la Universidad de Valencia por Alcantud (1995), los estudiantes señalan como principales problemas encontrados en la universidad, los factores relacionados con la aptitud física; la falta de infraestructura adecuada a sus necesidades, los relacionados con la organización educativa y en el caso de estudiantes con discapacidad visual, los menores niveles de autonomía a la hora de enfrentarse con documentación impresa en tinta; la dedicación horaria complementaria en la elaboración del material para el posterior estudio y la falta de normativa para la realización de exámenes.

En un trabajo de Oteiza (1997), sobre la población con discapacidad auditiva de estudiantes españoles, señala que este grupo considera, como problema más importante para desarrollar sus estudios de manera óptima, la relación con los profesores; la cual es vista en su mayoría como negativa o inexistente.

En el trabajo descriptivo sobre los estudiantes con parálisis cerebral desarrollado por Varela (1997) se señala que las principales dificultades y necesidades de esta población se encuentran en las siguientes líneas; toma de apuntes, evaluación, traslados del domicilio al centro, accesibilidad al centro, ayuda de terceras personas para necesidades como ir al baño, beber, comer; dificultades *subjetivas* como; temor a defraudar a los demás, temor a proponer soluciones que se consideran incompatibles por ser demasiado atrevidas o innovadoras, soportar la incertidumbre acerca de las medidas que adoptarán los profesores y ser un problema y no un alumno.

En el caso de México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, realizó un manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior (ANUIES, 2002), en donde se presenta un conjunto de acciones básicas para aquellas instituciones que han desarrollado algunas iniciativas o se inician formalmente en el proceso hacia la accesibilidad de la discapacidad, sin embargo en este documento no se aborda el tema de los procesos de admisión, sino que se piensa solamente en los estudiantes que han logrado ingresar a pesar de todas las barreras que enfrentan en para su ingreso.

En esta dirección Méndez y Mendoza (2009) reportan que en la UASLP existen barreras para el aprendizaje y la participación tanto de accesibilidad física como de recursos de diversa índole y del desarrollo de una cultura favorable a la inclusión de estos alumnos y alumnas.

Estos mismos autores (Méndez y Mendoza 2009), a través del estudio de las "Trayectorias escolares de alumnos excepcionales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí", rescatan las opiniones de los estudiantes respecto a la necesidad de accesibilidad, resaltando la necesidad de colocación de rampas y barandales, adquisición de mobiliario adecuado, adquisición de materiales como regletas, punzones, computadoras parlantes, impresoras Braille y máquina Perkins para estudiantes con discapacidad visual. Así como la modificación de elementos del currículo como las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes y las formas de evaluar.

Método

Esta investigación fue de corte cualitativo descriptivo, el cual Taylor y Bogdan (1986) definen como la exploración que produce datos detallados o particularizados de las personas que participan en la investigación, es decir, de sus propias palabras y de su conducta observable, a partir de una perspectiva holística, humana, buscando la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Al respecto, Greene (1994) menciona que el objetivo de una investigación cualitativa radica en ofrecer una perspectiva holística de la cultura y el contexto objeto de estudio, el cual se consigue mediante la indagación en lo particular, interpretando las tensiones del todo y lo particular. En este caso, analizando las ideas, creencias, significados y conocimientos en torno a las diferentes perspectivas acerca de las barreras con las que se enfrentan los aspirantes con discapacidad en su proceso de admisión a la UASLP.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la institución de carácter público más importante del estado que tiene una población superior a los 36 mil universitarios, 91 licenciaturas y 57 posgrados nacionales de calidad avalados por el Conacyt. La UASLP se encuentra integrada por diferentes secretarias administrativas, dentro de las cuales se encuentran las relacionadas con el proceso de admisión, y que constituyeron los escenarios en los cuales se realizó la investigación. Estos escenarios fueron: la División de Servicios Escolares en la cual se encuentra la Jefatura de Departamento de Admisiones que proporciona los servicios escolares y estudiantiles; el Centro de Salud Universitario que realiza los exámenes psicométrico y de salud y las entidades académicas (escuelas y facultades), donde se realiza la aplicación de dos exámenes: el examen de conocimientos y habilidades que elabora cada entidad académica de la UASLP y el EXANI-II del CENEVAL. En el caso de la Facultad de Hábitat se realiza la aplicación de un tercer examen denominado de conocimientos práctico. Las Facultades que en el momento del estudio tuvieron aspirantes con discapacidad fueron: la Facultad de Ciencias y Humanidades, la Facultad de Psicología, la Facultad de Hábitat y la Facultad de Contaduría y Administración. Otro de los escenarios fue el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) que recientemente ha iniciado un proceso de orientación y apoyo en la gestión de atención a las necesidades de los aspirantes a ingresar a la UASLP que presentan discapacidad.

Los sujetos que participaron como informantes clave fueron doce personas, de ellos nueve fueron aspirantes con alguna discapacidad (visual, auditiva, motora y cognitiva) que realizaron

el proceso de admisión a una carrera profesional, siete son del género masculino y dos del género femenino, como se muestra en la tabla 1, además de un integrante del Departamento de Servicios Escolares del área de admisiones, un integrante del Centro de Salud Universitario y un integrante del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión.

Tabla 1

Aspirantes del ciclo escolar 2011 y 2012 por tipo de discapacidad y género

Tipo de discapacidad. Ciclo escolar 2011-2012	**Género**
Desprendimiento de retina ojo izquierdo	Masculino
Desprendimiento de cristalino	Masculino
Hipoacusia bilateral	Femenino
Hipoacusia oído derecho	Masculino
Hipoacusia bilateral congénita	Masculino
Hipertrofia muscular	Masculino
Secuelas de poliomielitis Espectro Autista-Asperger	Femenino Masculino
Artrogriposis	Masculino

Nota: Elaboración propia.

Mediante la observación participante (Stake, 1998) y las entrevistas semiestructuradas (Rodríguez, Gil, & García, 1999), se recopiló la información en torno a los siguientes aspectos: el proceso de admisión (trámites, exámenes, orientaciones, apoyos, condiciones, espacios físicos, servicios) las barreras y limitaciones, las propuestas de mejora, las características del alumnado, sus motivaciones y expectativas.

Para el análisis de las entrevistas, se utilizaron las técnicas de interpretación directa y suma categórica, que consisten según Stake (1998), en el análisis individual de las respuestas de manera directa, para después obtener conclusiones acerca de las mismas hasta que pueda decir algo de los datos como conjunto o clase.

Posteriormente se confeccionó un índice temático (Shagoury y Miller, 2000), determinando categorías y subcategorías, las cuales se muestran en la tabla 2, así como su ubicación en los diferentes registros de datos.

Tabla 2

Índice temático

Categorías	Subcategorías
Proceso de admisión	Proceso y pasos Medios informativos Accesibilidad información *(continúa)*
Categorías	**Subcategorías**
Barreras para la admisión	Conocimiento de procesos Utilidad material estudio Diferencias entre exámenes Apoyos Primer contacto Actitudes Barreras/dificultades Inclusividad Información expedientes
Mejoras proceso admisión	Sugerencias/propuestas Trabajo interdisciplinario Mejoras Delegando responsabilidades Opiniones
Características del alumnado	Población Especificación discapacidad Uso de ayudas técnicas
Motivaciones y expectativas	Aceptación discapacidad Afectación discapacidad Orientación vocacional Diferencias culturales Interés y preparación educación superior Expectativas y esperanzas Sentimientos

Nota: Elaboración propia.

Resultados

En la categoría de *proceso de admisión*, se describe la subcategorías referentes a los pasos del proceso de admisión, los medios por los cuales obtuvieron información de la admisión, la accesibilidad a la información, el conocimiento del proceso, la utilidad del material de estudio, las diferencias observadas entre los diferentes exámenes de admisión, los apoyos que recibieron antes, durante y después del proceso y las actitudes por parte del personal involucrado en el proceso de admisión.

En cuanto a los pasos del *proceso de admisión*, los aspirantes expresaron la necesidad de disponer de formatos institucionales que permitan como aspirantes identificar sus características personales acorde a la discapacidad que presentan para conocer los apoyos que sean necesarios implementar durante el proceso de admisión. Por otra parte, el personal del Departamento de Servicios Escolares, mencionó que algunos aspirantes no realizan trámites personalmente ya que sus preparatorias de procedencia los realizan por bloques, es decir, estas escuelas nombran a una persona para realizar los trámites de todos su alumnado sin mencionar si tienen alguna discapacidad, por lo tanto no se identifican a los aspirantes con discapacidad. El personal del Departamento de Servicios Escolares señaló:

Ah, ese es otro tipo de servicio que nosotros proporcionamos, la escuela viene y me los pone a los diez, y no viene más que el secretario o la secretaria, entregamos la ficha y no nos damos cuenta, entonces, no tenemos el contacto con ellos, porque no vienen, entonces, para nosotros sería difícil identificarlos (EDSEp121).

En cuanto al tipo de *apoyos solicitados* por los aspirantes con discapacidad, en la Tabla 3 se muestran estos requerimientos; entre ellas se señalan: los apoyos respecto a los espacios, sobre todo para los aspirantes con discapacidad motora, como la aplicación de examen en salones amplios y en planta baja; así mismo los aspirantes con discapacidad auditiva solicitaron su ubicación al frente del salón, así como favorecer una comunicación clara en cuanto a dicción, volumen y pausas. También se solicitó el uso de materiales tecnológicos como por ejemplo el examen digitalizado, por parte de aspirantes con discapacidad visual y motora; equidad de tiempo para la aplicación, es decir que se les otorgara mayor tiempo para la realización de sus exámenes, sobre todo en los casos en que hay dificultades motoras finas y en cuando los exámenes, se aplicaran de manera oral. Otro apoyo que solicitaron algunos aspirantes con discapacidad motora fue contar con breves tiempos de descanso durante el examen; así como apoyos en transportación de su casa a la universidad.

Tabla 3

Recursos de apoyo solicitados por alumnado con discapacidad

Recursos de apoyo solicitados
Ubicación del salón de aplicación de exámenes, en planta baja.
Ubicación al frente, dentro del salón.
Disposición de espacios que permitan la movilidad y libre desplazamiento.
Asientos y mesa-bancos amplios y cómodos, que permitan la permanencia en cuanto a las horas de exámenes y consideración a personas robustas. Permitir descanso de cinco minutos por cada hora de examen, descansar la vista y descansar piernas.
Comunicación clara: dicción y pausas al hablar, para discapacidad auditiva. Indicaciones usando pantallas, programas especializados (tiflotecnologías) o escritura legible en pizarrón o papel.
Transporte de la casa a la universidad.

Nota: Elaboración propia.

Como puede observarse, en la tabla 3, la mayoría de las solicitudes son relativamente factibles de atender, solamente se requiere la voluntad de hacerlo y tomarse el tiempo para dar indicaciones al personal de servicio o aplicadores de exámenes; otras requieren una mayor inversión de recursos que deberían estar presentes, en una universidad de calidad.

En cuanto a la categoría de *barreras para la admisión*, se describen las barreras que se enfrentaron durante el proceso de admisión, entre ellas la difícil localización y ubicación de los aspirantes previo al examen de admisión, debido a que los datos contenidos en los expedientes eran incompletos o incorrectos. De igual manera los datos en la ficha de identificación contenían muchas veces datos personales incorrectos, lo que dificultó la localización de estos aspirantes para realizar entrevistas por parte del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión que permitan conocer e indagar los apoyos que requieren los aspirantes. Además se evidenció la escasa comunicación entre departamentos relacionados con admisión y poca claridad en los ámbitos de competencia respecto a esta población, además de insuficientes acciones preventivas de apoyo y una falta de cultura inclusiva a nivel institucional.

Al respecto, el personal del Departamento de Servicios Escolares y del Centro de Salud Universitario, coinciden en la necesidad de buscar siempre el respeto a la diversidad y manifiestan su apertura para brindar servicios de apoyo con relación a las diferentes necesidades de los aspirantes, sin embargo el personal de servicios escolares no considera viable implementar un procedimiento de identificación ya que consideran que sería una forma de etiquetar a esta población, así mismo consideran que el proceso de identificación no les corresponde a ninguna de las dos dependencias. El personal del Departamento de Servicios Escolares señaló:

Entonces te digo, no son alumnos que merezcan un etiqueta, porque una etiqueta se le da a una persona que tiene problemas de conducta, que tenga problemas de ese tipo de problemas, más que nada de conducta y yo creo que ellos no por enfermedad, todos los que tiene esto, todo

los que tienen esto otro y no nos corresponde a nosotros. Nuestra chamba es otra, vaya, nuestro trabajo no está orientado a distinguir a las personas, nuestro trabajo está orientado a atender, que el servicio se les dé a todos las personas sin ningún… con toda equidad, sin ninguna distinción, apoyar a aquellos que requieren un apoyo, en un momento especial, etcétera, pero respetar mucho la cuestión individual, porque si, realmente a veces te equivocas (EDSEp11).

Con relación a esta visión es necesario establecer que el implementar una estrategia para identificar a la población con discapacidad, no significa llevar a cabo un proceso de diagnóstico y su consecuente etiquetación sino sencillamente establecer un sistema de identificación para que los aspirantes con estas características puedan manifestar su diversidad y sus requerimientos específicos para realizar el proceso de admisión en condiciones de equidad.

En contraposición el Centro de Salud Universitario señala la importancia de establecer una ficha de identificación más completa y correcta por parte del Departamento Servicios Escolares, si se pretende tomar en cuenta y apoyar en equidad de oportunidades a esta población. Al respecto, el personal del Centro de Salud Universitario mencionó:

Ahí es donde a lo mejor ya no es del Centro de Salud, ahí es donde ojalá por parte del departamento de preinscripciones se enfocaran un poquito más, con más detalle, pedir más datos personales, de localización de esta persona, porque anteriormente teníamos uno, es más la hoja decía, el domicilio actual del estudiante, el domicilio foráneo del estudiante. Entonces esa, sería una buena propuesta, que se pudiera mejorar en eso (ECSUp95).

La diversidad de opiniones implica que es necesario analizar de manera conjunta las necesidades, que permitan una mejor atención a los aspirantes con discapacidad para evitar duplicar acciones o, por el contrario, omitirlas por considerar que les corresponden a otras instancias.

Además se evidenció la falta de comunicación entre los departamentos relacionados con admisión, la falta de acciones preventivas de apoyo a los aspirantes con discapacidad, así como la falta de una cultura inclusiva a nivel institucional. Con relación a este último aspecto el personal del Departamento de Servicios Escolares mencionó:

…la cultura mexicana de verdad que nos hace falta mucho, simplemente los padres, los familiares, llegan normales, vienen y no te dicen, el acta de nacimiento, ahí no viene que está enfermo, nada más viene que no oye o algo, entonces, desde ahí, ellos no nos dicen, nosotros ni nos atrevemos a hacer la pregunta o agregar una pregunta acerca de que si tiene una discapacidad (EDSEp123).

Por su parte una aspirante mencionó:

…Depende de la discapacidad, si es poco bueno. Como en mi caso y el de otros dos alumnos que es motor, pues es el espacio, por ejemplo, que nos mandaron arriba, este, te digo, falta mucha conciencia, nos falta mucha cultura. Otra cosa también es, más tiempo para nosotros. Considero que 10 minutos de más porque yo por ejemplo, me tengo que levantar antes de que

todos los demás para prepararme y alcanzar a llegar. Yo entiendo que hay tiempo, pero, si se considera a alumnos como yo… (EPS4p59).

Como se puede observar, en estos comentarios el desarrollo de una cultura inclusiva todavía es una aspiración en la UASLP, se sabe poco y se reconoce menos de las necesidades que cotidianamente enfrenta el alumnado con discapacidad.

En la categoría de *mejoras al proceso de admisión*, en la tabla 4 se concentran las sugerencias, propuestas y mejoras, consideradas por parte del personal del Centro de Salud Universitario y del Departamento Servicios Escolares para llevar un proceso más eficiente, ágil y que considere a todos los aspirantes. Entre las sugerencias por parte de ambas instancias se destaca la necesidad del trabajo colaborativo que se tendría que realizar para poder dar respuesta a la diversidad de los aspirantes y la voluntad de apertura para lograrlo.

Tabla 4

Sugerencias y propuestas de mejora

Sugerencias DSE	**Sugerencias CSU**	**Sugerencias DSE y CSU**	**Sugerencias alumnado**	**Sugerencias DSE, CSU y alumnado**
El DSE menciona que el CSU debe dar reportes discretos de alumnado con discapacidad. Respecto al tiempo equitativo en aplicación de exámenes. **Sugerencias DSE**	Implementar una ficha de identificación con datos completos especificando domicilio actual y diferentes formas de localización. **Sugerencia CSU**	Consideran importante dar seguimiento a esta población durante su trayectoria académica. Proponen darle mayor importancia al trabajo multi-disciplinario. **Sugerencias DSE y CSU**	Adaptación de exámenes según el tipo de discapacidad y necesidades del aspirante. Implementar el apoyo de tiflotecnologías Reducir el tiempo en general de todo el proceso de admisiones. **Sugerencias alumnado**	Mejorar ndiceónosea, respecto al acceso, mobiliario, accesibilidad a la información y material de estudio, etc. *(continúa)* **Sugerencias DSE, CSU y alumnado**
El DSE propone que los exámenes médicos se realicen posteriores a que el aspirante sea aceptado en la universidad.	Considera importante aprovechar el contacto que se logró con los participantes y Departamentos del proceso de admisión para dar seguimiento a esta población.	Favorecer la colaboración en los proceso de admisión de profesionales especializados en áreas en las que ellos no están especializados, por ejemplo el de orientadore(a)s vocacionales, psicólogo(a)s y enfermero(a)s. Enfatizaron mejorar la comunicación y fluidez de información completa y clara entre Departamentos.		Recibir formación en cuando a educación inclusiva incluyendo al alumnado, personal de los Departamentos de Servicios Escolares, personal de División de Admisiones, personal del Centro de Salud Universitario.

Nota: CSU: Centro de Salud Universitario; DSE: Departamento de Servicios Escolares. Elaboración propia.

En la categoría de *características del alumnado*, se describe la visión acerca de la población con discapacidad en la UASLP y cómo es la manera en la que se les ha tomado en cuenta. Algunas condiciones acerca de su discapacidad, el uso de ayudas necesarias durante el proceso de admisión, el uso de ayudas técnicas con las que cuentan actualmente y con las que no cuentan. Sus motivaciones, expectativas de educación y los sentimientos experimentados durante el proceso de admisión.

El Departamento de Servicios Escolares y el Centro de Salud Universitario consideraron que la poca demanda del alumnado con discapacidad a la UASLP ha sido la consecuente a la no visualización de acciones preventivas o de mejora, sin embargo, señalaron que ha ido poco a poco incrementando la población y que se tendría que ir pensando en sus consideraciones y necesidades, ya que hasta ahora las acciones de apoyo se han quedado estancadas y siguen siendo las mismas que en años pasados. Al respecto el personal del Departamento de Servicios Escolares hizo mención a la poca demanda y la falta de consideraciones a los aspirantes con discapacidad:

"Entonces es poca la demanda, por lo mismo de que es poca la demanda, no hemos tenido la precaución. Entonces, si te fijas aquí a lo mejor tener una rampita desde la entrada, desde el trámite con nosotros" (EDSEp99).

Y agrego:

En economía había un muchacho que tenía problemas motrices y los subían todos, tenía clase en el tercer piso y se ponían de acuerdo, ¡he!, vamos a subirlo, y entre todos los subían y entre todos lo bajaban, porque la universidad no tiene rampas (EDSEp99).

El personal del Centro de Salud Universitario hizo mención a la falta de preparación de la universidad de recibir un grupo numeroso de alumnos y alumnas con discapacidad ya que no se ha tenido la visión de anticiparse ante las demandas que esta población requiera, señalando lo siguiente:

Bueno uno de los aspectos es preparar, porque no todas las escuelas, ni la infraestructura de la universidad siendo tan grande, estamos preparados para recibir un grupo numeroso de ellos. Y eso es lo que yo veo que a nivel escuela, no ha tenido esa visión, estamos preparados en el sentido de que, a lo mejor la Facultad de Derecho porque es una de las pioneras y ya tienen su rampa, y yo no quisiera ver que de repente en algunas escuelas que no han tenido esa experiencia que de repente les llegara un muchacho de esos; o sea, no sé hasta dónde va a ser una carga muy grande para la escuela, el que acepten a un muchacho de estos (ECSUp93).

Respecto a las características que presentan cada uno de los aspirantes con discapacidad, a continuación se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Especificaciones de la discapacidad de los aspirantes

Discapacidad	**Atención médica especializada**	**Discapacidad no señalada por CSU**	**Discapacidad accidente o congénita**	**Uso de ayudas técnicas**
Hipoacusia oído derecho	Si	-	Enfermedad	-
Hipoacusia bilateral	Si	Lenguaje	Congénita	Aparatos auditivos
Hipoacusia bilateral congénita	Si	Lenguaje	Congénita	Aparatos auditivos
Secuelas de poliomielitis	Si	Paciente controlada cáncer	Congénita y enfermedad	Bastón y banco
Desprendimiento de retina ojo izquierdo	Si	-	Accidente	-
Espectro Autista-Asperger	Si	Lenguaje	Congénita	Atención
Hipertrofia muscular	Si	-	Congénita	Andadera
Artrogriposis	Si	Lenguaje	Congénita	-
Desprendimiento de cristalino	Si	-	Accidente	Lentes obscuros

Nota: CSU: Centro de Salud Universitario. Elaboración propia.

A continuación un alumno describe su situación personal en cuanto a su discapacidad. Podemos darnos cuenta que hace referencia al contexto social en el que había estado inmerso desde su niñez y cómo al incorporarse a un nuevo contexto, a la escuela, se dio cuenta de las barreas a las que ahora se tendría que enfrentar: estereotipos, falsas creencias, barreras sociales, barreas culturales, barreas contextuales, barreras ideológicas, todas ellas a consecuencia del poco respecto a la diversidad.

Este yo casi no capté por lo mismo que me rodeaban… de que estaba mucho en el hospital desde chiquito y, por lo mismo casi todo el tiempo antes de empezar la escuela, este, entonces me acostumbré a no saber, o sea. No, pues esta persona está mal de esto, está mal de esto otro, pero, para mí se me hacía normal por lo mismo que me rodeaban de todos los niños con alguna diversidad, nos tenían en carriolas, nos ayudaban a subirnos a los escalones de los juegos, entonces no, en ese aspecto no capté, de que era diferente, de chiquito. Era más cuando empecé la primaria, pues yo era el único que necesitaba ayuda…no era de que me explicaron, sino que empecé a notar de que, escuela llena de alumnos de diversidades y escuela sin diversidades, es como que, te abren los ojos. Me dijo mi hermana, la más chiquita, que ella pensaba que todos pasábamos como etapas de mariposas, que empezamos de una forma y que terminamos así bien, completos y…pensándolo bien, sí entiendo cómo ella pensó así, yo nunca lo hubiera pensado así, como que yo era la oruga (ETA1p137-138).

Respecto a las motivaciones y expectativas los aspirantes, mencionaron la esperanza de ser universitarios, de ser un profesionistas, de tener una carrera universitaria, de acceder a una

educación superior. Por ejemplo un aspirante con discapacidad mencionó:

"Yo siempre me había hecho la idea de estar en una educación superior, y que es lo mejor para uno y como estudiante más, siempre ha sido mi idea de ser universitario, de ser profesional" (EP1p6).

A lo largo de este trabajo se pueden apreciar aquellas barreras, elementos y procesos que enfrentan los aspirantes con discapacidad durante el proceso para ser admitidos a la universidad. Más allá de las concernientes a infraestructura, mobiliario y espacios, el haber realizado un contacto previo y conocer a los aspirantes con discapacidad, permitió evidenciar también, barreras que no habían sido consideradas, por ejemplo, la falta de una ficha o un registro para identificar a estos aspirantes y sus necesidades, así como la falta de expedientes con datos completos y correctos.

De igual forma, se evidenció la falta de una cultura educativa inclusiva a nivel institucional y las confusiones entre brindar apoyos excluyentes más que inclusivos. La falta de políticas y prácticas inclusivas en los procesos y procedimientos de admisión. Es decir, no se toma en cuenta a esta población ni se prevén acciones de apoyo a sus necesidades durante el proceso de admisión.

Otra de las barreras que se manifestaron durante la investigación fue la falta de comunicación y fluidez de la información entre el personal encargado del proceso de admisión, ya que aunque la investigadora trabajó para informar a los Departamentos de Servicios Escolares de las escuelas y facultades correspondientes acerca de las solicitudes de apoyo de los aspirantes, algunas de estas entidades académicas en lugar de prevenir acciones de apoyo, realizaron en cambio, acciones improvisadas y desorganizadas.

En cuanto a las barreras identificadas en esta investigación, es necesario considerar los apoyos tanto materiales, tecnológicos, espaciales y temporales para que los aspirantes con discapacidad puedan contar con mejores condiciones de calidad y equidad en su proceso de admisión, así como el apoyo de recursos humanos sensibles y respetuosos de la diversidad. Desarrollar una cultura inclusiva a nivel institucional a través de la formación del personal del Departamento de Servicios Escolares, del Centro de Salud Universitario, de docentes, del personal administrativo y encargados del proceso de admisiones de las escuelas y facultades de la UASLP.

Discusión

La construcción de un programa que fomente la cultura educativa inclusiva a nivel institucional, que dentro de sus procesos y procedimientos atienda a la discapacidad de los aspirantes, resulta una tarea que toma tiempo, sin embargo se pueden emprender e ir desarrollando acciones (como esta investigación) que vayan incidiendo en mostrar las barreras para el aprendizaje y

la participación a las que se enfrenta la población con discapacidad, desarrollando y apoyando la investigación que permitan ampliar el conocimiento en el campo de la educación inclusiva y fomentar acciones de mejoras concretas.

La presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en la universidad poco a poco va en incremento, por lo tanto es necesario evolucionar a nivel institucional, a través de reformas que apoyen cambios y modificaciones en las políticas y prácticas educativas que obstaculizan la participación de esta población en la educación superior.

Es necesario entender las diferentes dimensiones de la educación y sus relaciones (Rivas, 1997). Por un lado la educación superior ha representado una instancia académica en donde el alumnado obtiene un título, una certificación o una carrera profesional, sin embargo es necesario comprender que la estadía en la universidad, en donde se pasa tiempo importante de la vida, en donde nos desarrollamos como individuos sociales, adquirimos experiencias de vida, de formación, de conocimientos, amistad, dudas, tropiezos, rencuentros y desencuentros, también ha representado un segundo hogar para algunos de nosotros.

La Universidad ha sido ese lugar, en donde se nos ha apoyado para mejorar, para aclarar nuestras expectativas, nuestras esperanzas, propósitos, deseos y sueños, los cuales algunos de ellos, ayudados de nuestra universidad y sus profesores, se han visto cumplidos a lo largo del caminar. Por eso y por todas las bondades que la educación representa para los jóvenes con y sin esperanza, es necesario trabajar por defender el derecho a la educación que tienen todas las personas con o sin discapacidad. Evidenciando prácticas de exclusión en la educación desde su inicio en los procesos de admisión, en las actitudes y prácticas de intolerancia o de discriminación, incluso la discriminación positiva empleada como medio compensatorio, apoyando las visiones que nos acercan a la valoración y celebración de la diversidad y buscar que toda universidad sea un espacio que ofrezca apoyo y soporte a todo el alumnado, dejando que ellos y ellas sean protagonistas de su historia personal y social.

Referencias

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. y Booth, T. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Alcantud, F. (1995). Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes autodeclarados como minusválidos en la Universidad de Valencia durante el curso 1994/95. Informe de Investigación. Valencia: Universidad de Valencia.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). Manual

para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior. México: ANUIES.

Bayot, A., del Rincón, B. & Hernández P, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8, (1), Recuperado el 10 de enero de 2012, de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm.

Bermúdez, E., Rodríguez, M.O., Martín, A. (2002). La integración del alumnado con discapacidad en la Universidad. La ayuda que prestan las TCIs. En Vicente Castro, F., Ventura, A., Julve, J.A., Ventura, A. & Fajado Caldera, M.J. (comp.). Necesidades Educativas Especiales. Familia y Escuela. Nuevos retos. Madrid: Teruel.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2011). Exámenes Nacionales de Ingreso a la Educación Nacional. Distrito Federal: México.

Echeita S. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. (Versión electrónica), Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 2(2), http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.htm

Fernández, B. (2002). Facilitando el aprendizaje a todos los alumnos: algunas consideraciones, 32, 97-108. Recuperado el 10 de septiembre del 2011, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283071

Granados, M, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad? En V. Salmeron y V.L. López (coord.). Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Greene, J. (1994). Qualitative program evaluation: practice and promise. En N. Deniz & Y. Lincoln (comp.), Handbook of quealitative research. Thousand Oaks: Sage.

Méndez P. J. M.; Mendoza S. F (2009). Eliminando las barreras para la inclusión y la participación en la UASLP. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí: ICE-UASLP.

Méndez, P. J. M.; Mendoza, S. F.; Ramos L. A. (2009). Trayectorias escolares de alumnos excepcionales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Memorias de la II Reunión de Avances y Resultados de Investigación del ICE. San Luis Potosí: ICE-UASLP.

Oteiza, A. (1997). Estudiantes sordos en la Universidad: Análisis de la realidad y aportaciones de los interesados. Universidad y Diversidad. Valencia: Editorial Alcantud.

Peralta M, A. (2007). Libro blanco sobre discapacidad y universidad. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Rivas, F. (1997) Principio de igualdad de oportunidades y orientación universitaria en estudiantes con discapacidad. En F. Alcantud (Ed.). Universidad y Diversidad. Valencia: Universitat de Valencia.

Rodríguez, G.G; Gil, F.J y García, J.E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones. Aljibe.

Shagoury R. y Miller B. (2000). El arte de la indagación en el aula. Barcelona: Gedisa.

Stake, R. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.

UNESCO. (1996). Informe de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. París.

UNESCO. (2000). Foro mundial de educación para todos. Cumplimiento de nuestros compromisos colectivos. Dakar, Senegal.

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2011). Departamento de servicios escolares. Reglamento de Inscripción. Disponible en http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/normativa/Inscripción/Documents/Reglamento%20de%20Inscripcion%20a%20la%20UASLP(25%20de%20marzo%20de%202009).pdf

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (2011). Estatuto Orgánico. Evaluaciones del proceso de admisión. Disponible en http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/normativa/Inscripción/Documents/Reglamento%20de%20Inscripcion%20a%20la%20UASLP(25%20de%20marzo%20de%202009).pdf

Varela, A. (1997). Las personas con discapacidad ante la Universidad: Un reto posible. Universidad y Diversidad. Valencia: Alcantud.

CAPÍTULO 8

DIAGNÓSTICO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FECA UJED PARA LA MEJORA EDUCATIVA

DIAGNOSIS OF INCLUSIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: THE SCHOOL OF ECONOMICS, ACCOUNTING AND BUSINESS ADMINISTRATION AT UNIVERSITY JUAREZ OF THE STATE OF DURANGO

María Leticia Moreno Elizalde

Ernesto Geovani Figueroa González

Delia Arrieta Díaz

Universidad Juarez del Estado de Durango

Resumen

Educación, eficacia y mejora educativa son temas investigados en todo el mundo desde hace mucho tiempo. Al respecto, el denominado *Índice de inclusión* es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a los centros educativos en el proceso de la inclusión educativa y que, además, por sus características puede actuar como promotor de una mejora educativa. En esta línea, la presente investigación tiene como propósito realizar un diagnóstico para conocer las prácticas inclusivas en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Se trata de un estudio descriptivo, que aporta las primeras evidencias sobre el nivel de prácticas inclusivas en la institución. Finalmente, puede considerarse que reviste un carácter explicativo al pretender analizar si las prácticas inclusivas reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

Palabras Clave: Indice de inclusión, instrumento, cultura inclusiva, políticas de inclusión.



Abstract

Education, effectiveness and educational improvement are issues researched worldwide for a long time. In this respect, *Index for inclusion* is an instrument that is used as a guide to support schools in the process of inclusive education; thus, it can be used to promote educational improvement. This chapter presents a study that aims at diagnosing inclusive practices in the School of Economics, Accounting and Business Administration at University Juarez of the Durango State. This is a descriptive study, which provides preliminary evidence on the level of inclusive practices in the institution. Finally, the study is explanatory nature, as it examines whether inclusive practices reflect inclusive culture and the areas in which inclusion policies are needed in the institution.

Key Words: Index for inclusion, instrument, inclusive culture, policies of inclusion.

Desarrollo

La naturaleza humana ha condicionado que históricamente las relaciones sociales maticen las distintas esferas de la vida, reflejando los aciertos y adversidades por las que atraviesan hombres y mujeres en los grupos sociales donde se desenvuelven.

Plantear el proceso y el fenómeno de la inclusión educativa es ponernos frente a un problema y un reto de la actualidad y del futuro que ha venido produciéndose a partir de las demandas sociales a la ciencia y a la práctica educativa. No se puede hablar de inclusión si no meditamos por qué es imperiosa su aplicación en las políticas actuales de las instituciones de educación superior (IES) en México.

La sociedad del conocimiento plantea retos precisos a las IES vinculados con el acceso y la calidad de los procesos educativos, con la primicia de promover en las nuevas generaciones capacidades para innovar y gestionar conocimiento, este último como el capital más valioso que un país posee. En este contexto, la inclusión educativa adquiere un rol relevante para la conformación de formas alternas de organizar la cultura académica encaminadas a promover equidad e igualdad en ambientes de colaboración, pero al mismo tiempo fortalecer el desarrollo de capacidades y talentos de todos los estudiantes, democratizando el conocimiento.

Ante esta situación, el perfil del nuevo profesionista de la FECA UJED, tal como lo concibe la UNESCO, supone que debe incluir condiciones para su desarrollo tales como el aprendizaje permanente, la autonomía, el trabajo colaborativo, la comunicación, la creatividad y la innovación en la producción y aplicación del conocimiento, la destreza en la solución de problemas, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad cultural.

Formulación del Problema

La educación superior ha cobrado un papel relevante en la transformación de la sociedad, no sólo

porque a partir de ella se genera el capital humano para la generación e innovación del conocimiento premisa básica de la sociedad del conocimiento, sino ante todo, por configurarse en un nicho de apertura hacia sectores de la población marginados, lo cual demanda la adopción de enfoques inclusivos que promuevan prácticas de equidad, igualdad y acceso, con calidad educativa.

¿En la FECA UJED se fomentan prácticas inclusivas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos?

Hipótesis

A través del diagnóstico de prácticas inclusivas en la FECA UJED es posible conocer la cultura que refleja la institución e identificar las barreras en el desarrollo de políticas inclusivas.

Marco Teórico

La obra de Tony Booth y Mel Ainscow (2002) *Índice de inclusión* (Index for inclusion) publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) ha sido de gran utilidad para ayudar a los centros educativos a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado. El llamado *Índice de inclusión* es un instrumento que se utiliza como guía para apoyar a los centros educativos en el proceso de la inclusión educativa y que, además, por sus características podría actuar como promotor de una mejora educativa. La UNESCO propone que se realicen las adaptaciones pertinentes para cada país pues los resultados obtenidos de su utilización en el Reino Unido, y en diferentes naciones europeas, han sido muy satisfactorios.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. El objetivo es construir comunidades educativas colaborativas que fomenten en todos los alumnos altos niveles de logro. Asimismo, este instrumento se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los centros educativos. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos. La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión.

Desde hace más de treinta años existen dos movimientos educativos de investigación relacionados con la calidad en la educación, de los cuales uno hace referencia a la eficacia escolar y el otro está orientado hacia la mejora de la escuela. El primero ha tenido como propósito conocer cuáles son las características que hacen que unos centros cumplan mejor sus objetivos que otros y el segundo, más práctico, se ha encargado de recoger experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo (Murillo, 1999; Murillo, 2000; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

En la última década del siglo xx emerge un nuevo paradigma teórico-práctico denominado mejora de la eficacia escolar *(effective school improvement),* el cual intenta unir los dos movimientos anteriores y centra su interés en identificar los procesos más idóneos para el cambio en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las estructuras organizativas del centro y la aplicación de dichos conocimientos para alcanzar una mejora real (Murillo, 1999; Murillo, 2000; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

Es así que, desde los últimos años, surge con gran fuerza el movimiento de la inclusión con el principal propósito de hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdad educativa presentes en la mayoría de los sistemas educacionales en el mundo.

A nivel internacional se especifican un gran número de acuerdos, declaraciones, congresos y leyes que han tratado de generar procedimientos y estrategias que puedan dirigir el difícil camino hacia la educación eficaz para todos y la inclusión, cuya filosofía defiende ambos conceptos sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales.

Booth y Ainscow (2002) consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos. Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos; la enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente al pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas (Ainscow, 2001, Ainscow, 2005; Arnaiz, 2003; Blanco, 2006; Booth, 2006; Echeita, 2006, 2008; Opertti, 2008).

Como se puede observar, esta forma de abordar a la inclusión tiene total relación con autores como Murillo (2000) y Muñoz-Repiso y Murillo (2010) quienes proponen enfrentar la mejora educativa tomando en cuenta los mismos aspectos, es decir, una planificación y sistematización de los procedimientos a seguir, para lo cual se debe trabajar juntamente con todas las personas que conforman la comunidad educativa en la creación de una serie de condiciones que favorezcan el cambio, a partir de lo cual cristalizará una nueva cultura educativa.

Se hace evidente que, para consolidar instituciones educativas que se perciban a sí mismos como inclusivos y quieran una mejora educativa, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docen-



te, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio.

Para promover este proceso se necesita un instrumento o guía que lo facilite: Booth y Ainscow (2002) diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas,* y su objetivo fue construir comunidades educativas colaborativas que promovieran en todo el alumnado altos niveles de logro. Esta herramienta, proporciona una guía precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión; considera a la institución educativa como el centro del cambio en el sentido de que, para que puedan tener impacto, los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a todo el personal. Los autores señalan, además, que se deben ampliar las relaciones con la comunidad y con otras instituciones pues estiman que en el proceso de cambio es necesario implicar desde la administración educativa hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Estas son algunas de las razones por las que consideramos el *Índice de inclusión* como una herramienta para la realización de esta investigación con la finalidad de mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas.

Así, la presente investigación tiene como propósito realizar un diagnóstico para conocer las prácticas inclusivas en la FECA UJED con la finalidad de desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo el alumnado; así como analizar si las prácticas reflejan una cultura inclusiva y si es posible desarrollar políticas de inclusión en la institución.

Objetivo General

Realizar un diagnóstico para conocer las prácticas inclusivas en la FECA UJED.

Objetivos Específicos

- Identificar y analizar la opinión de los estudiantes y los docentes de la FECA UJED sobre las dimensiones, secciones e indicadores del instrumento.

Metodología

La serie de procedimientos y pasos secuenciales a desarrollar para llegar al conocimiento de un determinado hecho o hipótesis, se denomina método de investigación. Sabino (1992) señala que el método científico de investigación es el modelo de trabajo lógico que orienta al estudio científico, es decir se refiere a la lógica interior del proceso de descubrimiento científico.

En este sentido existen diversos métodos de investigación, cada uno de los cuales presen-

tan características particulares que los hacen productivos en mayor o menor medida, dependiendo del tipo de investigación que se lleva a cabo. En el presente estudio, se acoge el método sistémico, por considerar que es un modelo idóneo debido a que la presente investigación trata de identificar las prácticas inclusivas en la FECA UJED, además de aportar las primeras evidencias sobre el nivel de prácticas inclusivas en la institución mediante la revisión del instrumento, el cual está dividido en tres dimensiones, cada una de las cuales se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas.

La presente investigación, al ser planteada bajo el enfoque sistémico, evaluando la percepción de las prácticas inclusivas en la FECA UJED, teniendo como entradas el instrumento y la bibliografía empleada, así como los datos obtenidos de los académicos y alumnos de la institución estudiada, mediante un proceso de revisión y análisis de información recabada por medio de encuestas aplicadas para generar por último como salidas, todos los resultados y las reflexiones finales.

Diseño de la investigación

Los estudios descriptivos, como comenta Danhke citado por Hernández Sampieri (2013), buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

En este sentido, se obtuvo información acerca del estado actual de una situación en una realidad observada. Al respecto Hernández Sampieri (2013) señala que los estudios descriptivos son los que tratan de obtener información acerca del estado actual de algún fenómeno. Se busca entonces precisar la naturaleza de una situación tal como existe en un momento dado. Se analiza el por qué y él cómo del hecho ocurrido para desarrollar la investigación, es decir, destaca los elementos esenciales de su naturaleza, utilizando criterios sistemáticos para el análisis de información recogida. Con base en lo mencionado, la presente investigación es de tipo descriptiva porque indica el nivel de los valores que impregnan la inclusión, los cuales se plasman en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: “creando culturas inclusivas”, “desarrollando prácticas inclusivas” y realizando políticas inclusivas” en la FECA UJED.

De igual forma, las características del presente estudio se ubican dentro de la investigación de campo no experimental, por que se concretó a la observación de las diversas respuestas manifestadas por los elementos en estudio ante situaciones que no son manipuladas por el investigador o en las que la ubicación de los elementos no depende del investigador.

Según Del Tronco (2005), en ciencias sociales, la investigación ya sea a través de técnicas cuantitativas o cualitativas, tiene dos objetivos; describir y explicar. Y el diseño de la investigación es el que nos servirá de marco para cualquiera de los dos objetivos. El diseño que utilizaremos en esta investigación es el no experimental que en general se diferencia del experimental, en que las variables no se manipulan porque ya han sucedido Del Tronco (2005). Por tal motivo que lo que se

pretende es evaluar el grado de los valores que impregnan la inclusión, los cuales se plasman en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: “creando culturas inclusivas”, “desarrollando prácticas inclusivas” y realizando políticas inclusivas” en la FECA UJED.

Población y Muestra

En seguida veremos cuál es la población y muestra del objeto de estudio de la presente investigación.

Población

La población constituye el objeto de investigación ya que de ella se toma la información necesaria para el análisis. En relación a esto Hernández Sampieri (2013), señala que la población es el conjunto de todas las cosas que concuerdan con una serie determinada de características. La población objeto de estudio, queda definida por el total de los académicos y alumnos de la licenciaturas de la FECA UJED, que está constituida por 196 académicos y 1800 alumnos, según la información obtenida de la secretaría administrativa de la institución, Tabla 1.

Tabla 1.

Composición de la población

Trabajadores	Frecuencia
Académicos	196
Alumnos	1800
Total	1996

Muestra

La muestra está integrada por 197 maestros y alumnos y se caracteriza por ser representativa. Se realizó un muestreo aleatorio simple, que se fundamenta a continuación. Se eligieron individuos de la población de estudio, de manera que todos tuvieron la misma probabilidad de aparecer, hasta alcanzar el tamaño de muestra deseado como se observa en la Tabla 2. Se realizó partiendo de listas de la población, y eligiendo individuos aleatoriamente con un ordenador.

Tabla 2.

Composición de la Muestra

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1er semestre	39	19.4	19.8	19.8
3er semestre	1	.5	.5	20.3
4to semestre	14	7.0	7.1	27.4
5to semestre	18	9.0	9.1	36.5
6to semestre	14	7.0	7.1	43.7
7mo semestre	22	10.9	11.2	54.8
8vo semestre	29	14.4	14.7	69.5
9no semestre	24	11.9	12.2	81.7
PTC o medio tiempo	15	7.5	7.6	89.3
Profesor de hora semana	21	10.4	10.7	100.0
Total	197	98.0	100.0	

La Tabla muestra la composición de la muestra.

Para la determinación del tamaño de muestra se considerará la fórmula para poblaciones finitas, de acuerdo como se presenta:

$n = \frac{N Z_a^2 pq}{d^2 (N-1) + Z_a^2 pq}$, donde:

$N =$ Tamaño de la población $= 1996$ trabajadores.

$Z_a =$ Representa el nivel de confianza, con $Z_a = 1.96$

$p =$ Proporción. Por lo que para una proporción máxima $p = 0.5$ y

$q = 1 - p = 1 - 0.5 = 0.5$

$d =$ Error muestral máximo.

$d = 0.065$

$n =$ Tamaño de muestra.

Sustituyendo los valores en la fórmula para la determinación de tamaño de muestra tenemos:

$n = 197$

Técnicas de recolección de datos

Para efectuar la recolección de información necesaria se estableció contacto con la institución objeto de estudio, con el propósito de establecer el acercamiento directo con las personas sujetas a estudio durante la aplicación del instrumento, de esta manera se recopiló la información necesaria. Así mismo se efectuó la revisión documental.

El instrumento

Para promover los procesos de inclusión se necesita un instrumento o guía que lo facilite: Booth y Ainscow (2002) diseñaron el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Esta herramienta, proporciona una guía clara de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión.

Por esto, se consideró utilizar el *Índice de inclusión* como instrumento para indagar el índice preciso de los valores que incluye la inclusión, y como se plasman en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: “creando culturas inclusivas”, “desarrollando prácticas inclusivas” y realizando políticas inclusivas” en la FECA UJED.

Para lograr los objetivos de esta investigación, este instrumento de medición busca recoger información de las tres dimensiones: *Dimensión A. Crear culturas inclusivas,* la cual comprende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la institución, los estudiantes, los administrativos y las familias. En este caso particular se inicia con estudiantes y alumnos. *Dimensión B. Desarrollar prácticas inclusivas,* que incluye que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todos los alumnos. *Dimensión C. Elaborar políticas inclusivas,* la cual implica asegurar que la inclusión sea el eje del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y aumente el logro académico de todos los alumnos. Además, cada una de estas 3 dimensiones se divide, a su vez, en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores, los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas, que buscan identificar la percepción de los actores hacia la inclusión educativa.

Este instrumento recoge la opinión de maestros y alumnos y después permite analizar datos cuantitativos sobre determinadas variables, en nuestro caso llamadas dimensiones: “creando culturas inclusivas”, “desarrollando prácticas inclusivas” y realizando políticas inclusivas”

Con la finalidad de analizar los datos, se utilizó la escala tipo Likert de 4 puntos y a cada posible respuesta de cada reactivo se le asignó un valor numérico, para Muy de acuerdo = 4; De acuerdo = 3; En desacuerdo = 2; Muy en desacuerdo = 1

(Ver Anexo 1).

Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coefi-



ciente de Alfa Cronbach. Alfa de Cronbach es por tanto un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente, se parecen. Su interpretación será que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mejor es la fiabilidad, considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80 (Hernández Sampieri, 2013).

Para este análisis se trasladaron todos los datos obtenidos de los cuestionarios al programa SPSS 17, y se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach donde se obtuvo una alta confiabilidad; los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,888	23

Técnicas de Análisis de Datos

Para el proceso, registro y codificación de la información se procedió de la siguiente manera: clasificación de la información de acuerdo a la frecuencia y porcentaje, elaboración de tablas. Una vez recabada la información se analizaron los resultados obtenidos en base a los objetivos de la investigación, a posteriori se comenta individualmente el comportamiento de las variables utilizadas. Y por último, se realiza la interpretación de modo general sobre el grupo de respuestas obtenidas en la aplicación del instrumento, que permitió construir un parámetro global sobre el indice de los valores en cada uno de los indicadores de las tres dimensiones: "creando culturas inclusivas", "desarrollando prácticas inclusivas" y realizando políticas inclusivas" en la FECA UJED.

Resultados

Los resultados muestran la valoración de las tres dimensiones: las culturas, las prácticas y las políticas educativas con relación a la inclusión educativa de la FECA UJED en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos en la vida académica de la institución.

Este primer estudio se realiza con los alumnos que cursan actualmente el primer semestre, tercer semestre, cuarto semestre, quinto semestre, sexto semestre, séptimo semestre, octavo semestre y noveno semestre y los docentes adscritos como profesores de hora semana, profesores de tiempo completo (PTC) y medio tiempo, como muestra la Tabla 2.

En relación a los resultados presentados en relación a la *Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas*, nos ayudará a determinar si estas prácticas reflejan la cultura y las políticas inclu-

sivas académicas de la FECA UJED.

Además, incluye que las actividades áulicas y extraescolares promuevan la participación de todo los alumnos y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia obtenidos por los estudiantes fuera de la institución. Estas prácticas educativas deberán reflejar la cultura y las políticas inclusivas de la institución. La enseñanza y los apoyos se integran para fomentar el aprendizaje y la participación y superar las barreras que los impiden.

Los resultados en la Tabla 4 y la Tabla 5 muestran el punto de los valores que impregnan la inclusión que se plasman en cada uno de los indicadores de la segunda dimensión “desarrollando prácticas inclusivas”.

En la Tabla 5 se puede observar de manera muy precisa que los porcentajes totales obtenidos en la dimensión sobre las prácticas inclusivas son de 28.4 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 71.6 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Esto porcentajes indican que las actividades en el aula y extraescolares promueven la participación de todos los alumnos y se tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia obtenidos por los estudiantes fuera de la institución.

Tabla 4.

Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas

Dimensión B esarrollando Prácticas Inclusivas		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	D e acuerdo	Muy de acuerdo
B.1 Orquestar el aprendizaje B.2 Movilizar recursos					
B.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	6.5	26.0	52.0	15.5
B.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	3.0	22.6	58.3	16.1
B.1.3	Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	2.0	35.5	53.5	9.0
B.1.4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	2.0	31.0	59.0	8.0
B.1.5	La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	3.5	25.1	58.8	12.6
B.1.6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	3.5	10.5	57.0	29.0
B.1.7	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	2.5	8.1	60.4	28.9

B.1.8	El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	5.5	32.5	47.0	15.0
B.2.1	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	6.5	32.0	52.0	9.5
B.2.2	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2.5	23.4	59.4	14.7

La Tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS, para cada indicador.

Tabla 5.

Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas

Dimensión B		
Desarrollando Prácticas Inclusivas		
La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	32.5	67.5
En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	25.6	74.4
Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	37.5	62.5
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	33.0	67.0
La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	28.6	71.4
La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	14.0	86.0
Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	10.6	89.3
El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	38.0	62.0
La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	38.5	61.5
El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	25.9	74.1
Totales por dimensión	28.4	71.6

La Tabla 5 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo

Sin embargo, en relación a los resultados presentados en la *Dimensión A. Creando culturas inclusivas*, la cual tiene como finalidad analizar la existencia de culturas inclusivas en la institución, es decir; conocer si existe una comunidad académica agradable, colaboradora y alentadora en la que todos y cada uno de sus miembros, tales como docentes y estudiantes se sientan valorados; con el objetivo de que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Así, los resultados en la Tabla 6 y la Tabla 7 muestran el punto de los valores que impregnan la inclusión que se plasman en cada uno de los indicadores de la primera dimensión "Creando culturas inclusivas".

El presentar el nivel de la cultura académica de la FECA UJED nos ayuda a determinar la elaboración de políticas inclusivas en la institución, lo que constituye parte fundamental para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

En la Tabla 7 se puede observar de manera más clara que los porcentajes totales obtenidos en la dimensión sobre la cultura de inclusión es de 34.0 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 66.0 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Esto porcentajes permiten establecer que existe la necesidad de establecer políticas inclusivas en la institución, donde se construya una comunidad académica segura, amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorados; ya que como indican los porcentajes de los indicadores: *El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto* 9.0 y 91.0; así como *Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias* 44.2 y 59.8 respectivamente es necesario la creación de una comunidad académica segura, amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorizados y apreciados.

Tabla 6.

Dimensión A. Creando culturas inclusivas.

Dimensión A Creando Culturas Inclusivas A.1 Construir comunidad A.2 Establecer valores inclusivos		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
A.1.1	Los alumnos se ayudan unos a otros.	3.0	12.0	73.0	12.0
A.1.2	Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	2.0	30.7	63.3	4.0
A.1.3	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	1.0	8.0	56.3	34.7
A.1.4	Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	46.3	42.7	9.0	2.0
A.1.5	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	5.0	30.0	57.5	7.5
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	4.5	26.1	51.8	17.6
A.2.2	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	7.5	36.7	50.3	5.5
A.2.3.	El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	1.0	15.5	67.5	16.0

La Tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS, para cada indicador.

Tabla 7.

Dimensión A. Creando culturas inclusivas.

Dimensión A		
Creando Culturas Inclusivas		
Los alumnos se ayudan unos a otros.	15.0	85.0
Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	32.7	67.3
El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	9.0	91.0
Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	89.0	11.0
El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	35.0	65.0
Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	30.6	69.4
Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	44.2	55.8
El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	16.5	83.5
Totales por dimensión	34.0	66.0

La Tabla 7 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo

Por otra parte, la *Dimensión C. Realizando políticas inclusivas* implica asegurar que la inclusión sea el foco del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Así, de igual forma, la Tabla 8 y la Tabla 9 muestran el nivel de valores que impregnan la inclusión y como se establecen en cada uno de los indicadores de la tercera dimensión "Realizando políticas inclusivas".

De esta manera, la Tabla 8 señala de forma evidente que en el porcentaje total obtenido en la dimensión sobre políticas de inclusión es de 44.2 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 55.8 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Este porcentaje permite vislumbrar la necesidad de establecer una política de inclusión en la institución, donde se desarrollen apoyos y actividades que aumentan la capacidad de la institución de responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa; ya que como indican los porcentajes de los indicadores: *Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado* con 54.5 y 45.5; así como *Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes* con 53.0 y 47. 0 respectivamente; es fundamental la adopción de decisiones curriculares, organizativas y planes de acción tutorial como elementos elementales en la capacidad de la institución para responder a la inclusión de sus alumnos.

Tabla 8.

Dimensión C. Realizando políticas inclusiva.

Dimensión C Realizando políticas inclusivas		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
C.1 Desarrollar una escuela para todos					
C.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad					
C.1.1	Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	5.5	24.0	53.5	17.0
C.1.2	Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	9.5	40.0	40.0	10.5
C.2.2	Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	3.0	31.5	57.0	8.5
C.2.3	Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	7.5	45.5	36.5	10.5
C.2.4	Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	10.0	44.5	37.0	8.5

La tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS, para cada indicador.

Tabla 9.

Dimensión C. Realizando políticas inclusiva.

Dimensión C Realizando políticas inclusivas		
Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	29.5	70.5
Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	49.5	50.5
Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	34.5	65.5
Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	53.0	47.0
Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	54.5	45.5
Totales por dimensión	44.2	55.8

La Tabla 9 muestra dos columnas, donde la primera columna es la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo y para la segunda columna la suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo



Reflexiones finales

Esta investigación responde a la necesidad de mejorar las posibilidades de aprendizaje y participación de todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; pudiendo tener las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Para lograrlo, los implicados en los distintos ámbitos educativos (administraciones competentes, responsables de las instituciones, de otras entidades educativas y resto de la comunidad), han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras existentes para la participación y el aprendizaje de los alumnos; e implementar las medidas necesarias para superarlas.

Esta tarea, nada fácil, requiere cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de distintos agentes.

Así, aunque las administraciones tienen capacidad sobre el marco reformador, evaluador y financiero; las instituciones tienen el margen de acción para hacer cambios operativos (ser más flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, el contexto del aula, el trabajo con la sociedad) y reclamar otras reformas necesarias.

En este estudio diagnóstico la FECA UJED tiene que trabajar en su propia cultura inclusiva, para traducirla después en políticas y prácticas que tengan en cuenta a toda la comunidad educativa.

¿Es inclusiva nuestra institución educativa FECA UJED? ¿Cómo podemos contribuir a que lo sea?

El objetivo de esta investigación es realizar un diagnóstico sobre el grado y la calidad de la inclusión en la FECA UJED. En relación a lo expuesto en el apartado de resultados, nos permite presentar alternativas para comprometernos con un plan de mejora de la institución, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando progresos.

Como se muestra a continuación, cada una de las tres dimensiones (cultura, política y práctica) citadas en este estudio comprende dos secciones

Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas. Sección A.1 Construir comunidad. Sección A.2 Establecer valores inclusivos.

Dimensión B: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas. Sección B.1 Orquestar el aprendizaje. Sección B. 2 Movilizar recursos.

Dimensión C: Realizando POLÍTICAS inclusivas. Sección C.1 Desarrollar una escuela para todos. Sección C.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Podríamos decir que éstas secciones en cada una de las dimensiones representan una formalización de ambiciones con las que se valora y compara la situación presente en la institución para establecer determinadas prioridades de mejora en la FECA UJED.

En relación a la Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas Sección: Construir Comunidad, la FECA UJED necesita trabajar que los alumnos se sientan acogidos y los estudiantes se ayudan unos a otros; así como los profesores colaboran entre ellos. De igual manera, procurar que los docentes y los estudiantes se traten con respeto y exista colaboración entre el profesorado y las familias. Por otra parte, que la institución promueva que los profesores y el equipo directivo trabajan bien juntos.

La Dimensión B: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas Sección: Orquestar el Proceso de Aprendizaje, es fundamental que las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos y las unidades didácticas se hagan accesibles a todos los estudiantes; así como respondan a la diversidad de los alumnos. Además, que los docentes de la FECA UJED planifiquen, revisen y enseñen en colaboración; así como se preocupen de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. De igual forma, que los docentes se interesen de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Así, las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia. Asimismo, que la institución implique activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje para que aprendan de manera colaborativa.

Dimensión C: Realizando POLÍTICAS inclusivas Sección: Desarrollar una Escuela para Todos. Es primordial que los docentes y el equipo directivo cuando los alumnos acceden a la FECA UJED por primera vez se le ayude a adaptarse; así como organize grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

En suma, para que pueda existir una mejora efectiva en la FECA UJED se debe tomar en cuenta que la tarea implica un proceso intencional y planificado en donde se involucre todo el personal que trabaja en la institución, así como a los alumnos y padres de familia. Además, las modificaciones tienen que estar dirigidas a todos los sectores, tales como los académicos, directivos y administrativos. Asimismo, las reformas deben estar orientadas a alcanzar objetivos claros relacionados principalmente con el aprendizaje de los alumnos, la capacitación de los docentes y la organización en general. Para ello, es necesario que se que se incorporen acciones concretas para una mejora académica.

Referencias

Ainscow, M. (1991) *Effective schools for all*. Londres: Fulton

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1996). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: Fulton.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*, Londres, Falmer.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Santiago de Chile: orealc/unesco.

Ainscow, M. (2005). «Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change?», en *Journal of Educational Change,* vol. 6, n.º 2.

Arnaiz, Pilar (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Madrid: Aljibe

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Blanco, Rosa (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 4, n.º 3.

Booth, T (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*, En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.

Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006) Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Bristol: CSIE

Del Tronco, J. (2005).Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas públicas comparadas. México: facultad latinoamericana de ciencias sociales.

Durán. G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención Revista Studia Académica UNED.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). «Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto»», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 6, n.º 2. Hernández Sampieri, R. (2013) *Metodología de la Investigación*, Cuarta Edición. Editorial McGrawHill.

Muñoz-Repiso, Mercedes y Murillo, Javier (2010). "Un balance provisional sobre la calidad en la educación: Eficacia escolar y mejora de la escuela", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* vol. 8,

n.º 2.

Murillo, J. (1999). "Claves para la mejora de la eficacia escolar", en *Crítica,* junio. Murillo, J. (2000). "La red Iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela: Un ejemplo de colaboración internacional e investigación educativa", en *Revista Española de Educación Comparada,* vol. 6.

Opertti, R. (2008). *El camino del futuro.* 48.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (cie) 2008, organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación.* Caracas: Panapo de Venezuela UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education. Paris, UNESCO

Anexo 1

Cuestionario de indicadores de inclusión

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer las opiniones y comentarios de los estudiantes y profesores sobre indicadores de inclusión en las instituciones de educación superior.

Instrucciones: Lee cada una de las preguntas y contesta cuidadosamente.

Por favor, marque con una X el grupo al que pertenece:

¿Cuál es el tipo de contratación que tiene?

( ) PTC o medio tiempo ( ) Profesor de hora semana

¿Cuál es su género?

( ) Femenino ( ) Masculino

Por favor, marque la casilla que coincida con su opinión:

Dimensión A **Creando Culturas Inclusivas** SECCIÓN A.1 Construir comunidad. SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
A.1.1	Los alumnos se ayudan unos a otros.				
A.1.2	Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.				
A.1.3	El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.				

A.1.4	Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.				
A.1.5	El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.				
A.2.1	Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.				
A.2.2	Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.				
A.2.3.	El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.				
Dimensión B **Desarrollando Prácticas Inclusivas** SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos. SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
B.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.				
B.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.				
B.1.3	Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.				
B.1.4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.				
B.1.5	La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.				
B.1.6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.				

B.1.7	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.				
B.1.8	El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.				
B.2.1	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.				
B.2.2	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				
Dimensión C **Realizando políticas inclusivas** SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje. SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.		Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
C.1.1	Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.				
C.1.2	Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados				
C.2.2	Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado				
C.2.3	Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes				
C.2.4	Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.				

¡GRACIAS!

SECCIÓN II

MODELOS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN





CAPÍTULO 9

EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LOS GRUPOS MARGINADOS EN MÉXICO

INCLUSIVE EDUCATION AND MARGINALIZED GROUPS IN MEXICO

Elena Anatolevna Zhizhko

eanatoli@yahoo.com

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Resumen

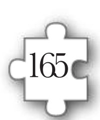
En este trabajo se presentan los resultados de investigación cuyo objetivo fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México. El análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes. No obstante, las estadísticas muestran que de toda la población potencial con rezago educativo, la cifra de los jóvenes y adultos atendidos y los que concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria representa sólo 13.69 %.

Palabras clave: marginalidad, educación inclusiva, educación de adultos, sistema mexicano de educación para la vida y el trabajo.

Abstract

In this chapter, we present the results of a study that examined the manner in which the inclusive education of marginalized groups occurs in Mexico. The analysis included the treatment of official policies, normative documents, and reports from Statistics Mexico, among other documentation. Results showed that the scope and purpose of inclusive education of marginalized groups in Mexico are broad and far-reaching. However, national statistics show that, among the potential population with educational backwardness, the number of young people and adults receiving inclusive education attention, and who complete a primary or secondary education grade, accounts for 13.69% only.

Keywords: marginality, inclusive education, adult education, Mexican system of education for life and work.



Descripción del contenido

El objetivo de investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo, fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México. Para llevar a cabo este estudio, fue importante definir el término "grupos marginados" que se refiere a los estratos de población que viven la exclusión social. Marginación representa un fenómeno social que afecta al ser humano, al hombre en su desarrollo personal, psíquico, profesional y social; se reproduce y agrava, atentando contra el desarrollo humano; se origina en la modalidad, estilo, o patrón de desarrollo, y comprende a toda la población, en tanto se aplica a sus ámbitos de residencia.

El presente trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque crítico-dialéctico, utilizando los métodos de análisis, síntesis, comparación y generalización que fueron necesarios para el estudio de los textos originales, documentos oficiales y normativos; organización del material estudiado y su exposición.

El análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes. No obstante, las estadísticas muestran que de toda la población potencial con rezago educativo, la cifra de los jóvenes y adultos atendidos y los que concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria representa sólo 13.69 %.

Introducción

En el siglo XXI, época de la sociedad de conocimiento, el desarrollo de ciencia y tecnología, aumenta la preocupación por la situación social en que vive el hombre, se acrecientan inquietudes por las consecuencias que desencadenan la reproducción de fenómenos de la exclusión, la marginalidad, la vulnerabilidad; se llevan a cabo numerosos estudios a fin de comprender las causas que los originan, por las que persisten, y proponer alternativas de solución a la problemática en cuestión. Así, para los estudiosos, una de las posibles enmiendas es la educación inclusiva de los grupos marginados.

El objetivo de investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo, fue conocer, cómo se lleva a cabo la educación inclusiva de los grupos marginados en México.

Referentes teórico-conceptuales

Para llevar a cabo este estudio, fue importante definir el término "grupos marginados". La marginalidad es un fenómeno social que ha tomado auge en el siglo XXI a nivel mundial, sin embargo, es el objeto de numerosos estudios a nivel internacional desde los principios del siglo XX.

Negretti y Tovar (1987) afirman que el concepto de marginalidad aparece en la literatura sociológica asociada a la preocupación por estudiar los problemas de adaptación de los migrantes y minorías raciales a la sociedad norteamericana. El término "marginalidad" fue utilizado por primera vez por Robert Park, en su artículo "*Human Migration and the Marginal Man*", publicado en 1928. Su interés estuvo centrado en el papel de las migraciones en los cambios sociales. Park también fue el primero en hablar de marginación que asume como sinónimo de marginalidad (Negretti, Tovar, 1987; Juárez Bolaños, 2006).

Según Park (1928), la migración crea una situación que coloca al individuo ante la alternativa de tratar de vivir de acuerdo a las orientaciones de dos grupos culturales diferentes. El efecto es producir un carácter inestable, un tipo de personalidad con formas características de comportamiento. Este es el hombre marginal (Park, 1928).

La idea de Park del hombre marginal, "que se coloca a los márgenes de dos mundos y no pertenece a ninguno", supera a la lectura de la pobreza como carencia de recursos, ya que, si bien la incluye, se trata de una concepción que identifica al problema como de orden mayor en términos funcionales. Desde este enfoque, se identifica la participación en distintas esferas que constituirían la posibilidad de integración plena y no la referencia a la esfera económica solamente. Tampoco lo será la distribución de riqueza o la situación de inequidad o injusticia ni los básicos de recursos, sino la participación que de acuerdo a un esquema normativo debe realizar un individuo o grupo. La identificación de este hombre marginal como hombre que debe "promocionarse", lograr la participación deseada, supone también que debe "evolucionar" sus pautas, su cultura tradicional a fin de lograr la redefinición de los roles (Schulze, 2013).

En América Latina, el término "marginalidad" nace con la ecología urbana de los años sesenta del siglo XX e intenta describir a los habitantes de las grandes ciudades tercermundistas que se localizan en las zonas periféricas ocupando viviendas precarias, carentes de servicios y casi siempre levantadas sobre terrenos ilegalmente ocupados (Cruz Betancourt, 2006). Los estudios sistemáticos sobre marginalidad se iniciaron a partir de la segunda postguerra, ante el proceso de urbanización acelerado, que trajo como consecuencia grandes asentamientos humanos en las periferias de las grandes ciudades. Entre los investigadores de la acepción ecológica se encuentran Nun (1969), Quijano (1970), Turner[1] (1966). El término "marginalidad" en este enfoque se designaba a viviendas situadas al borde de las ciudades y carentes de ciertos requisitos mínimos de comodidad (Negretti, Tovar, 1987, pp. 23-24).

Por su parte, como muestran algunos de los trabajos[2] de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se consideran marginales aquellos individuos que no están incorporados directamente a las instituciones fundamentales del Estado Nacional (CEPAL, 2008).

En América Latina, el primer intento de elaboración teórica sobre la marginalidad, para pa-

1 Turner realizó estudios sobre poblaciones marginales y subdesarrolladas de diferentes países latinoamericanos (Negretti, Tovar, 1987).

2 Consideraciones sociológicas del desarrollo económico social de América Latina en la postguerra.

sar del plano descriptivo al plano explicativo, lo constituyó en 1965 el Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina (DESAL). Para ello consideró necesario partir del análisis del desarrollo histórico-cultural de América Latina, a fin de determinar cuáles son los rasgos específicamente propios de la marginalidad latinoamericana y localizar así la raíz genética del fenómeno (Cortés, 2006).

El origen histórico de las sociedades de América Latina marca desde el comienzo la aparición de un paralelismo dicotómico, consecuencia de la superposición de culturas que se produjo a partir de la dualidad de valores, estructuras sociales y de regímenes políticos y administrativos. De ahí que para el DESAL, el término "marginalidad" designa a los grupos sociales que, no obstante de ser miembros de la sociedad de un país, no llegan a penetrar en la intimidad de sus estructuras. Esto hace que la sociedad sea vista en dos sectores diferentes: los incorporados y los marginados. Así, la marginalidad se extiende a la totalidad de la persona humana y a todos los aspectos de la vida de los sectores marginales. Sin embargo, sus efectos afectan a toda la sociedad, ella no debe verse como un fenómeno del tercer mundo (aunque en él sea mucho más profunda), ya que es un problema global (DESAL, 1965; DESAL, 1969).

El aumento de la situación de pobreza a nivel mundial, llegando a considerar éste como uno de los principales problemas del siglo XX y del actual siglo XXI, da lugar, al surgimiento de mayor cantidad de barrios marginales, tanto en países pobres como en países ricos. La relación entre pobreza, marginalidad, marginación, desigualdad y exclusión es irrefutable. La situación económica es la base de los problemas sociales, pero también existen problemas culturales que agravan los problemas socioculturales que atraviesa la sociedad.

La difusión entre los grupos marginales de los atributos de la vida moderna les crea expectativas que no pueden canalizar adecuadamente en su actual condición, lo que llevaría a la generación de tensiones y conflictos que configuran una situación potencialmente explosiva.

La marginalidad y la marginación se referencian frecuentemente para un mismo significado. Diversos autores han tratado en sus investigaciones estas terminologías. Así, según Cortés (2006), el concepto de marginación en su versión más abstracta intenta dar cuenta del acceso diferencial de la población al disfrute de los beneficios del desarrollo. La medición se concentra en las carencias de la población de las localidades en el acceso a los bienes y servicios básicos, captados en tres dimensiones: educación, vivienda e ingresos. Para este autor, la marginación es un fenómeno que afecta a las localidades y no necesariamente a las personas que viven en ellas (Cortés, 2006).

Visto así, una localidad puede tener alta marginación y esto no significa que no existan habitantes allí con condiciones de vida y nivel de ingresos suficientes para no ser considerados pobres.

Siguiendo a Cortés, la marginalidad es un concepto que se sitúa dentro de la teoría de la modernización, según la cual las sociedades subdesarrolladas se caracterizan por la coexistencia

de un segmento tradicional y otro moderno, siendo el primero el principal obstáculo para alcanzar el crecimiento económico y social, autosostenido. La noción de marginal, en su concepción más abstracta, remite a las zonas en qué aún no han penetrado las normas, los valores ni las formas de ser de los hombres modernos (Cortés, 2006).

A su vez, Juárez Bolaños (2005), considera que la marginación entendida como un fenómeno social en el que los miembros de los diversos grupos sociales enfrentan dificultades para poder mejorar su calidad de vida debido a su ubicación en un sistema de posiciones jerarquizado en términos de relaciones de poder (Juárez Bolaños, 2005).

Para Cortés la marginación tiene que ver con el acceso a los beneficios del desarrollo, relacionado con las carencias y que afecta a las localidades, y para Juárez es un fenómeno social donde los miembros de los grupos sociales tienen dificultades para mejorar su forma de vida dado por el lugar que ocupan en el sistema relacionado con las relaciones de poder. Considera Juárez además, que el desarrollo conceptual del término "marginación" constituye una aportación de la sociología latinoamericana, lo que ha generado una gran discusión, especialmente desde la década de los años sesenta del siglo XX, cuando el término fue utilizado para explicar ciertos fenómenos sociales originados por el acelerado proceso de urbanización vivido en esta parte del planeta (Juárez Bolaños, 2005).

No obstante, existen otras visiones como es la de Botto, Fenoglio y Moulia (2002) quienes en su trabajo *Marginación y desocupación* entienden por marginación social el proceso por el que una sociedad rechaza a unos determinados individuos, desde la simple indiferencia hasta la represión y reclusión. También se da el caso de quienes, por no concordar con los valores y normas de una determinada sociedad, se automarginan (Botto, Fenoglio, Moulia, 2002).

Aquí aparece la marginación entendida como un proceso en el que la sociedad rechaza a determinadas personas y se expresa una identificación entre la marginación y la exclusión. En este mismo trabajo se identifica el rasgo específico de la marginación: la privación o dificultad para la normal satisfacción de las necesidades secundarias. Este fenómeno se puede producir ya sea por seguir los ideales de la comunidad o bien cuando la sociedad responde a los intereses de un grupo minoritario poderoso.

Los autores enfatizan que la exclusión social es un proceso, no una condición. Por tanto, si la exclusión social es lo mismo que marginación social, la última no es una condición y sus fronteras cambian, y quién es hoy excluido/marginado, mañana puede ser incluido/integrado dependiendo de la educación, las características demográficas, los prejuicios sociales, las prácticas empresariales, las políticas públicas, etc. (Botto, Fenoglio, Moulia, 2002).

De modo que el término "marginación" da cuenta de la exclusión social y representa un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo, o patrón de desarrollo. La marginación comprende a toda la población, en tanto se aplica a sus ámbitos de residencia. Es un fenómeno social que afecta al ser humano, al hombre en su desarrollo personal, psíquico, profesional y so-

cial; se reproduce y agrava, atentando contra el desarrollo humano. Se distinguen los siguientes tipos de marginados:

- marginados políticos (migrantes políticos, presos políticos, oposición étnica extremista, grupos extremistas, etc.);
- marginados socio-económicos (desempleados, pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.);
- marginados sociales (personas que perdieron sus raíces sociales, que dejaron de ser miembros de su grupo social primario donde nacieron y crecieron);
- marginados culturales (personas sin ciudadanía, personas que no dominan el idioma oficial del país donde viven, personas analfabetas, gente que no tiene acceso a la educación y acervo cultural nacional, personas amorales, ateos ortodoxos, creyentes extremistas);
- marginados socio-psicológicos (individualistas extremos que tienen anomalías psíquicas: son irritables, agresivos, no dominan sus emociones;
- personas con capacidades físicas o psíquicas diferentes;
- marginados criminales (Moser, 1996, pp. 2142).

Aspectos metodológicos

El presente trabajo se llevó a cabo bajo el enfoque crítico-dialéctico, utilizando los métodos de análisis, síntesis, comparación y generalización que fueron necesarios para el estudio de los textos originales, documentos oficiales y normativos; organización del material estudiado y su exposición lógica, fundamentación del aparato conceptual. Se apoyó además en los métodos analítico, de sistematización y síntesis de los resultados obtenidos, para su posterior organización en el sistema de referencias sobre la educación inclusiva de los grupos marginados en México. Es importante destacar que el estudio se centra exclusivamente en el segundo grupo de marginados: marginados socio-económicos (pobres, personas sin profesión, personas que no estudian y no trabajan, etc.). En este sentido, la marginalidad como objeto del análisis se divide en margines socio-económico urbano y rural.

Desarrollo

En el siglo XX, la cultura se ha dividido clásicamente en dos grandes campos: urbano y rural, como manifestaciones de dos modos de vida, de dos situaciones físicas. Aspectos diferentes, como los conceptos de tiempo y espacio varían según la percepción de una persona del campo y otra de la ciudad; el modo de entender su propio contexto, los conceptos del yo y del otro; el tipo de relaciones sociales y los códigos de valores son distintos según las perspectivas del campesino o la

del citadino. Así, dentro de estos dos contextos se encuentra el tipo de cultura correspondiente a cada realidad específica (Ehrlich, Ehrlich, 1993).

En las sociedades modernas, la marginalidad socio-económica urbana y rural se relaciona con el concepto de la pobreza entendido como una manera de ser o situación social generada por una gran diferenciación de clases sociales que determina la desigual distribución de la riqueza y los recursos. La pobreza es un estado carencial de recursos materiales, la condición caracterizada por una privación severa de las necesidades humanas básicas; se relaciona también a las características de la sociedad donde se manifiesta (Sen, 1981). Esta visión implica un entendimiento de la pobreza que debe tener en cuenta las trayectorias históricas y los valores de la sociedad examinada.

En los últimos treinta años la región latinoamericana se ha convertido en una mucho más pobre e inequitativa. Esto implica aspectos o dimensiones que superan a los indicadores económicos. Por ejemplo, alguien que es pobre es además alguien psicológicamente más vulnerable, con menos esperanzas para el futuro, que tiene más probabilidades de enfermarse y morir, que domina un vocabulario menor y tiene dificultades para expresarse. Es alguien cuya vida es más insegura e impredecible, cuyos hijos tendrán un desarrollo físico y psicomotor más tardío, con una alimentación deficiente y condiciones laborales y de salud inadecuadas (Escudero, Diloretto, 2004, pp. 136-135).

Si bien, los marginados urbanos y rurales presentan las características comunes antes descritas, al pobre rural le es propio aislarse en su miseria, lo cual en la ciudad no es posible debido a que la pobreza en ella significa además de carencia, contradicción con una sociedad rica, con la que se coexiste en el mismo espacio físico. La pobreza en el campo se proyecta hacia un aprovechamiento de los recursos agrícolas hacia la formación de sistemas de cooperación social (Negretti, Tovar, 1987, pp. 23-24).

No obstante, la situación precaria de ambos grupos, requiere de elaboración de los mecanismos de su integración a la vida productiva, uno de los cuales es la educación. Así, en México, desde los años veinte del siglo XX, se han puesto en marcha las Misiones Culturales que brindan diferentes apoyos, inclusive, los servicios educativos en las zonas rurales.

Por otro lado, desde los años setenta del siglo XX, el gobierno mexicano ha implementado los programas especiales de apoyo a las zonas rurales y urbanas marginadas (con recursos materiales, en especies, apoyo a la salubridad, educación, vivienda, etc.): Programa de Inversiones Públicas para el Desarrollo Rural (PIDER), la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), el Sistema Alimentario Mexicano (SAM), Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL), Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), Programa Oportunidades, El Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS), etc.

No obstante, las investigaciones sobre los resultados de estos programas, han mostrado

que los proyectos de gobiernos no sólo no resuelven el problema de la pobreza, sino que en muchas ocasiones lo profundizan. Se trata, principalmente, no tanto de que los apoyos al campo son muy simbólicos, sino de que muchas veces estas pequeñas cantidades de dinero ni siquiera logran llegar a sus destinatarios por la corrupción, y si llegan, se gastan por los campesinos con fines diversos (traslado a Estados Unidos, drogadicción, alcoholismo, fiestas familiares, compra de objetos costosos, etc.), menos el indicado: la inversión en la producción del campo. Por otro lado, las condiciones climáticas adversas (en especial, en las zonas semidesérticas y regiones altas, propensas a sequías; en la costa por las inundaciones y tormentas tropicales, etc.) contribuyen a que el trabajo del campesino sea muy pesado y contraproducente. Lo anterior coadyuva a que el trabajo no garantice el nivel elemental de vida y deje de tener sentido. Por tanto, las personas buscan empleo fuera de sus comunidades (Adler de Lomnitz, 1993; Attanacio, Székely, 1999; Filgueira, 2001; Katzman, 2001; Boltvinik, Damián, 2004; Juárez Bolaños, 2005, Alonso, 2007, entre otros).

Como señala Damián (2004), México ha sido durante las últimas décadas un laboratorio de experimentación de los programas de ajuste estructural impuestos por los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tanto en materia económica como social. Dichos programas surgen como un mecanismo para compensar los costos del ajuste que la implementación del modelo neoliberal propicio. Sin embargo, la historia ha demostrado que el resultado ha sido desastroso. Esto ha traído como consecuencia que a principios del siglo XXI, los niveles de pobreza en México se encontraban en niveles superiores a los de los años ochenta (Damián, 2004, p. 150).

Puede afirmarse pues que se diseñan políticas sociales que atienden a una problemática fragmentada de la cuestión social. Esta situación pone de manifiesto la exclusión de todos aquellos actores sociales que no son favorecidos por estas políticas y que además ponen de evidencia una negación de los derechos inherentes a todos los seres humanos. Para resolver esta situación, una de las iniciativas del gobierno es apostar por la educación inclusiva, capacitación de los marginados para el trabajo, brindarles las herramientas para el uso racional de los recursos naturales y producción agropecuaria fructífera.

A nivel regional, las instituciones que dirigen esta labor son la Organización de Estados Americanos – OEA, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina – SITEAL, Red de Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa – ILCE, Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina – CREFAL, Centro de Educación de Adultos de América Latina – CEAAL, entre otras.

A partir de los años ochenta del siglo XX, se han implementado varios proyectos regionales relacionados con la educación en general y en particular, con la capacitación de los marginados para el trabajo: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) – 1980; Proyecto Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (PRELAC) – 2001; Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) – 2005;

Programa “Eurosocial educación” – 2006; Metas 2021: la educación que queremos Bicentenarios – 2010; Programa “Unión Europea-América Latinocaribeña” – 2010, etc.

El sistema mexicano de educación inclusiva de los grupos marginados consta de programas, centros y cursos cortos, orientados a la mejora de la economía familiar, con contenidos ligados a la vida doméstica, el autoconsumo y al trabajo remunerado, que se ofrecen a través de las Misiones Culturales, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) y los Centros de Educación Extraescolar (CEDEX), con el apoyo de organizaciones civiles, sindicatos, cámaras, secretarías de Estado, agencias privadas de capacitación. Es apoyada por el Consejo Nacional para la vida y el trabajo (CONEVyT), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS), Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT), Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral (SINACATRI), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), Programa de la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC), Secundaria a Distancia para Adultos, Programa de Capacitación Integral y Modernización (CIMO), Programa de Becas para la Capacitación de los Trabajadores (PROBECAT), Colegio de Bachilleres, Instituto Nacional de la Juventud (IMJUVE), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), Institutos de Capacitación para el Trabajo Estatales, Centros de Desarrollo Comunitario, Casas de Cultura, Servicios Estatales de Empleo (SEE), Comisión Federal de Electricidad (CFE), Centros de Seguridad Social del IMSS, Secretarías de Educación de los Estados (SEE), entre otros.

Se distinguen dos tipos de programas de formación en el trabajo: dirigidos a empleados en activo y para población desempleada. Los programas de formación para trabajadores en activo, se dividen, a su vez, en los dirigidos a las personas en el mercado formal y el informal. Los primeros pueden ser: diseñados e implementados por las propias empresas; y los que se desarrollan en los centros de trabajo con apoyo de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social; programas que el Gobierno ofrece a las empresas; programas que se imparten en las empresas a través de las cámaras industriales y de comercio y los programas realizados por iniciativa de los sindicatos (Pieck, 2004, p. 15).

En los programas de formación para trabajadores en activo del sector informal o relacionados con el sector agropecuario, se distinguen aquellos vinculados al sector agropecuario y programas de gobierno orientados al sector urbano marginal; también están los programas orientados al apoyo del sector artesanal y los que ofrecen las organizaciones civiles (OC). Las últimas se concentran en las siguientes líneas de acción:

- la sobrevivencia económica (proyectos productivos agrícolas, pecuarios, pesqueros, forestales);
- el desarrollo social (rural, comunitario, sustentable, integral, humano, para la agricultura sustentable);

- los aspectos organizativos (empresas sociales, microempresas, cooperativas);
- de gestión jurídica, contable y administrativa (comercialización, servicios financieros cajas de ahorro y crédito y bolsa de trabajo ; defensa de los derechos laborales); y
- las educativas (alfabetización, posalfabetizacíón de jóvenes y adultos; programas para los indígenas) (Píeck, 2004, pp. 16-17).

En la formación para el trabajo de las personas en condición de desempleo, se distinguen también aquellos orientados al mercado formal y aquellos que no se vinculan con este tipo de mercado. En los primeros destaca la acción del Sistema de Capacitación para el Trabajo (SICAT) que se dirige a personas mayores de 16 años en condición de desempleo abierto, subempleo o suspensión temporal de relaciones laborales, sin importar su nivel de escolaridad. A través de cursos cortos se pretende facilitar el acceso de estas personas a la calificación que requiere el aparato productivo.

En los programas para población desempleada no vinculados al mercado formal de trabajo se aprecian los siguientes tipos: aquellos que utilizan una modalidad formal, más de tipo escolarizado y a los que acude mayormente la población joven; y los que se orientan a sector social (rural y urbano marginal) a partir de ofertas no formales o vocacionales. En estos últimos se ubican las propuestas no formales que se dan en los CEBAS, Misiones Culturales y CEDEX de la SEP. Son cursos generalmente de corte y confección, bordados, alfarería, pequeñas industrias, belleza y mecanografía a los que asisten más mujeres, y de carpintería, herrería, electricidad y albañilería con mayor asistencia masculina. Se imparten en el medio rural y en zonas urbano marginales pero en realidad no representan una opción para el empleo (Hernández, 2008, p. 83).

Las acciones de capacitación para el trabajo desarrolladas a través del sector educativo, como es el caso de los CEBAS, son servicios a los que asiste población en condición de pobreza y que son atendidas por programas sin la infraestructura necesaria (Hernández, 2008, p. 85).

Las cifras de atención brindadas por la SEP son referente importante que da cuenta de la escasa incorporación de personas a los pocos servicios que se ofrecen por esta vía en alrededor de 5 mil 300 centros en todo el país (SEP, 2013). En los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS) que es una opción de formación para los representantes de grupos vulnerables de las áreas rurales y urbanas marginales, se brindó atención a las siguientes personas (véase tabla 1):

Tabla 1.

Personas atendidas en los Centros de Educación Básica para Adultos

Género/Año	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**	**2005**
Mujeres	521,754	556,996	677,255	605,358	572,615
Hombres	381,387	380,037	402,281	403,441	389,357
Total	903,141	937,033	1,079,536	1,008,799	961,972

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2006). *INEA. Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del programa de atención a la demanda de educación para adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo*, México, SEP.

Como puede apreciarse, a los cursos asistían mayoritariamente las mujeres, no obstante, la asistencia masculina resulta relevante en estas cifras. En promedio, el 40% de la población son hombres. Destaca también una tendencia de atención sostenida, con una disminución en el año 2005, a pesar de que se realiza sin la infraestructura necesaria y sin vínculos directos con el mundo productivo.

Hay que señalar que las acciones de capacitación que se desarrollan en y desde el sector productivo, como es el caso de las empresas, concentraban en el año 2011 el 54% de personas atendidas, mientras que los CEDEX y las Misiones Culturales capacitaban a 1.7% y 1.3% respectivamente del total de personas atendidas este año. En general, en el año 2011 en el marco de la diversidad de programas y acciones de formación en y para el trabajo, se entregaron 30 millones 119 mil 109 constancias que avalan este tipo de estudios (INEGI, 2013). La distribución por área en números relativos era la siguiente (véase tabla 2):

Tabla 2.

Distribución por área de las constancias que avalan la formación para el trabajo (2011)

Agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca	2.09%
Industrias extractivas	1.15%
Industrias de la transformación	64.59%
Construcción	1.05%
Electricidad, gas, agua	0.41%
Comercio	10.30%
Transportes y comunicación	2.92%
Servicios	17.48%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisados el 30 de julio de 2014 en: http://www.inegi.org.mx/

Estos datos indican la tendencia en la formación en el trabajo y la necesidad de establecer articulación entre el sector productivo y los servicios educativos que hagan viable la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables en zonas rurales y urbanas marginales.

El componente representativo del sistema de educación inclusiva de los grupos marginados en México, es el Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos con el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) operado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) a través de los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA) y Delegaciones del INEA en las entidades federativas.

El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) tiene como propósito principal, ofrecer a las personas jóvenes y adultas una educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje, basados en las necesidades e intereses de la población por atender, de forma que les sirva para desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social, elevar su calidad de vida, elevar

su autoestima y la formación de actitudes de respeto y de responsabilidad. De modo general, el MEVyT pretende que las personas:

- Reconozcan e integren las experiencias y conocimientos que ya tienen.
- Enriquezcan sus conocimientos con nuevos elementos que les sean útiles y significativos para su desarrollo.
- Mejoren su capacidad de búsqueda y manejo de información para seguir aprendiendo.
- Fortalezcan sus habilidades básicas de lectura, escritura, cálculo numérico, expresión oral y comprensión del ambiente natural y social que están a su alrededor.
- Expliquen con sus propias palabras los fenómenos sociales y naturales.
- Participen responsablemente en la vida democrática del país.
- Fortalezcan las capacidades, actitudes y valores que les permitan mejorar y transformar su vida y la de su comunidad en un marco de legalidad, respeto y responsabilidad.
- Tomen decisiones razonadas y responsables, a partir de su creatividad, el aprendizaje, y la aplicación de métodos y procedimientos lógicos y científicos (INEA, 2013, p. 17).

Aparte de la educación básica, el MEVyT permite reconocer el aprendizaje que las personas adquieren en los cursos de capacitación para el trabajo o de formación para la vida ofrecidos en otras instituciones de prestigio y calidad registradas por los IEEA y Delegaciones del INEA. El reconocimiento de los cursos de capacitación para el trabajo y/o cursos de formación para la vida, se realiza a través de su acreditación en el MEVyT como módulos diversificados, bajo los siguientes criterios:

La acreditación de estos módulos se otorga sin calificación, y con la presentación de las constancias o reconocimientos oficiales de aquellos programas de instituciones, organizaciones y dependencias que previamente el IEEA o Delegación o Dirección dentro del INEA haya enviado para su autorización, a la Dirección Académica.

Se reconocen sólo las capacitaciones y talleres expedidos en un periodo no mayor de cinco años anteriores, al momento de presentar las constancias.

La temática de las capacitaciones o talleres válidas a acreditar, desarrollará o fortalecerá competencias que contribuyan a mejorar la calidad de vida y trabajo, por ejemplo: capacitación en oficios, cuidado de la salud, mejoramiento de la vivienda, protección y cuidado del medio ambiente, diseño y confección de vestido, aplicación y desarrollo de proyectos productivos, administración y contabilidad, desarrollo de microempresas, elaboración de alimentos, derechos humanos, gestión u organización ciudadana, educación y orientación para padres, inglés y computación.

Sesenta horas y más de capacitación recibida por una persona, otorgan la equivalencia para acreditar un módulo diversificado durante y en cualquier momento del proceso de la educación



básica (primaria y secundaria).

Sólo se puede acreditar un módulo diversificado para la certificación de la primaria, y hasta tres para el nivel secundaria. Ninguna capacitación o taller puede acreditarse más de una vez.

Las 60 horas pueden obtenerse por acumulación de varios cursos de 5, 10, 20, 30 ó 40 horas, siempre que pertenezcan al mismo ámbito temático o ejes afines entre sí en cuanto al propósito que siguen y hayan sido impartidas por la misma institución. Ningún curso o taller puede tener una duración menor de 5 horas.

Las 60 horas pueden ser parte de una formación más extensa. Si una persona presenta una sola constancia de más de 60 horas, se acreditará únicamente un módulo diversificado. Para que esta formación extensa pueda ser reconocida como 2 ó más módulos diversificados, porque cubre el tiempo necesario (120, 180 ó 240 horas), se requiere la presentación de la constancia formal y de boletas o constancias parciales que fraccionen el curso, con los nombres de los módulos, partes o materias diferentes que puedan autorizarse para registro (INEA, 2013, p. 50).

La diversidad de los sectores de población que comprende la educación para adultos, especialmente la de los indígenas, ha requerido la generación de respuestas pedagógicas específicas diferenciadas, llamadas vertientes del MEVyT. Se analizan a continuación algunas de ellas.

El MEVyT Indígena Bilingüe (MIB) se dirige a las poblaciones hablantes de las diferentes lenguas indígenas (HLI), tomando en cuenta las características lingüísticas de los educandos, sobre todo para su alfabetización o nivel inicial. El MIB se caracteriza por realizar la alfabetización en la lengua materna, a fin de que sea más fácil transferir esa capacidad y fomenta un aprendizaje bilingüe considerando el español como segunda lengua. Por ello, la atención educativa se realiza por asesores bilingües locales, desde la alfabetización hasta la secundaria (INEA, 2013, p. 42).

Como la población de origen indígena puede presentar características lingüísticas diversas en relación con su manejo del español (monolingüismo o bilingüismo receptivo, incipiente o coordinado), al inicio de su incorporación, los aspirantes aplican la entrevista inicial. Posteriormente, la persona se registra indicando su situación lingüística y la lengua materna específica, con base en el catálogo del Sistema de registro nacional y control electrónico de la incorporación, acreditación, avance académico y certificación de adultos (SASA). Con el MIB también se atienden los migrantes hablantes de alguna lengua indígena, ya sea en las comunidades de origen o en las zonas agrícolas o urbanas de concentración. Como es posible que en las zonas agrícolas o urbanas de concentración no se cuente con asesores hablantes de las lenguas específicas requeridas, los asesores educativos regulares pueden mejorar la atención incorporando a su lado a la figura solidaria de un auxiliar intérprete HLI y en las localidades de origen se puede apoyar el aprendizaje con un auxiliar intérprete que hable muy bien el español (INEA, 2013, p. 43).

El MEVyT Braille es dirigido a personas ciegas o débiles visuales que no han iniciado o concluido su educación primaria o secundaria. Es una opción educativa con materiales y estrategias didácticas de apoyo, adaptada a sus características, que requiere asesoría y espacios adecuados

de aprendizaje para que puedan iniciar, continuar o concluir sus estudios. Hasta el momento se han impreso en código Braille 9 módulos básicos del nivel inicial e intermedio del MEVYT, para que al mismo tiempo que estudian la primaria y la secundaria, puedan aprender y consolidar el uso del lenguaje braille. Los módulos básicos de nivel avanzado están en proceso de adaptación al código, así como los audios respectivos. Las personas que, de entrada a la variante, no conocen el lenguaje braille, inician sus estudios aprendiéndolo, apoyados por un orientador educativo especializado, dependiendo de las posibilidades locales y de existencia de las organizaciones especializadas que colaboren solidariamente con el servicio (INEA, 2013, p. 49).

Estrategia MEVyT Penitenciario es una versión acotada del MEVyT, propuesta a fin de garantizar los módulos necesarios que se centren en las necesidades más sentidas de la población que se encuentra interna en el Sistema penitenciario mexicano, principalmente en los Centros Federales de Readaptación Social, el Órgano Administrativo Desconcentrado Prevención y Readaptación Social de la Secretaría de Seguridad Pública (OADPRS-SSP). El planteamiento de la OADPRS-SSP, que quedó plasmado en un convenio de colaboración, establece que dicha instancia imprimirá y distribuirá el MEVyT Penitenciario para los centros de reclusión, con una oferta de los 18 módulos básicos establecidos en estos lineamientos y, de preferencia, los seis diversificados siguientes: La educación te hace libre, Cuando enfrentamos un delito, Somos mexicanos, Nuestros documentos, Fuera de las drogas y Vida y salud. El INEA, por su parte, a través de sus Delegaciones y de los Institutos Estatales de Educación de Adultos en los estados, proporciona los servicios de incorporación, acreditación, certificación y formación de asesores, bajo las normas regulares (INEA, 2013, p. 45).

Los programas de MEVyT antes descritos muestran una diversidad de educación inclusiva que existe en el sistema de educación de adultos en México. Es importante señalar además que la población objetivo de los programas de MEVyT (población con rezago educativo) para el 2013 era de 2 250,000 personas (38.4% del total de la población) (INEA, 2013, p. 10) (véase tabla 3).

Tabla 3.

Población objetivo de los programas de MEVyT (20052013)

Año	Población potencial rezago educativo	Población potecial factible de atender[1]	Población objetivo adultos registrados
2005	32’037,655	23’482,283	2’613,505
2006	32’043,180	22’011,284	2’357,335
2007	32’026,738	21’679,927	2’291,853
2008	32’024,073	21’349,015	2’409,719
2009	31’737,476	21’042,780	2’439,448
2010	3’545,780	20’673,529	2’400,000
2011	31’321,014	20’280,617	2’400,000
2012	31’085,179	19’883,129	2’400,000
2013	30’849,893	19’494,929	2’250,000

Fuente: Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2013). Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA).

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el periodo que comprende del año 2007 al año 2012 logró que 4 222,663 (cifra estimada al cierre de 2012) jóvenes y adultos de 15 años y más concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria (INEA, 2013, p. 4). Es de destacar que la cifra antes mencionada es superior en 13 puntos porcentuales respecto al periodo 20012006 que fue de 3 738,289, manteniendo así el compromiso de ofrecer dichos servicios a más población en condición de rezago educativo.

Los resultados censales del año 2010 (INEGI, 2013), al ser comparados con los obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, donde la población en condición de rezago educativo era de 32.6 millones, muestra que en el 2010, se registró un rezago educativo de 31.9 millones, representando una reducción del 2%, reducción histórica que se presenta por primera vez después de 30 años de creación del INEA.

En 20072011, fueron emitidos por INEA, 1975,694 certificados de secundaria a los jóvenes y adultos (véase cuadro 4).

Tabla 4.

Certificados emitidos por INEA (20072011).

Año	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**
Número de los certificados emitidos	395,976	381,208	382,672	385,066	430,772
Total					1975,694

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisados el 30 de julio de 2014 en: http://www.inegi.org.mx/

En lo que respecta a la población hablante de lenguas indígenas, el logro más importante se observa en el índice de analfabetismo de dicha población, colocándose en un 27.1% y logrando una reducción de 4.5 puntos porcentuales, lo que representa un 14.2% menos que al cierre del año 2006 (INEGI, 2013).

Resultados alcanzados

En resumen, el análisis realizado mostró que los alcances de la finalidad de educación inclusiva de los grupos marginados en México, son amplios y trascendentes y se representan en tres grandes líneas: estimular la auto-responsabilidad y el proceso de auto-realización de la persona mediante una adecuada formación cultural y profesional; promover y elevar el nivel cultural, profesional y social de la población; capacitar para hacer posible mayores índices de eficiencia productiva e incremento de los ingresos correspondientes que permitan elevar el nivel de vida y una

justa distribución de los bienes. Vale la pena destacar además la diversidad de la oferta educativa para los grupos marginados, su carácter flexible e inclusivo (existencia de los programas para las personas invidentes, para los reclusos, indígenas, etc.).

No obstante, las estadísticas muestran que de toda la población potencial con rezago educativo (30 849,893 personas), la población potencial factible de atender, según las metas del presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2012, era sólo 19 494,929 personas. Aún más pobre es la cifra de los jóvenes y adultos atendidos y los que concluyeran al menos un nivel en alfabetización, primaria y/o secundaria – 4 222,663 – lo que representa sólo 13.69 %. Es evidente que falta mucho por hacer en esta área.

Referencias

Adler de Lomnitz, L. (1993). "Cómo sobreviven los marginados". Siglo XXI: México.

Alonso, A. (2007). Pobreza y desamparo: un debate urgente, en *"Revista La Jiribilla",* No. 332, julio de 2007, La Habana.

Boltvinik, J. (2004). Políticas focalizadas de combate a la pobreza en México. El Progresa/ Oportunidades, en Boltvinik, J., Damián, A. (ndice.) "La pobreza en México y en el mundo. Realidades y desafíos*".* Gobierno del Estado de Tamaulipas/Siglo XXI: México.

Botto, J., Fenoglio, M., Moulia, L. (2002). "Marginación y desocupación". Programa de la asignatura "Análisis de situaciones sociales". Universidad Complutense de Madrid: Madrid, revisado el 22 de mayo de 2014 en: http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento5198.

CEPAL (2008). Panorama social de América Latina. CEPAL.

Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdades en la distribución del ingreso, en "Papeles de Población", Vol. 12, No. 47, eneromarzo, 2006, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 7184.

Cruz Betancourt, R. (2006). Marginalidad y Conducta Social, en "Revista Trimestral", Año XII, No. 3, Septiembre de 2006, revisado el 11 de mayo de 2014 en: http://www.ciencias.holguin.cu, marzo 2008.

Damián, A. (2004). Panorama de la pobreza en América Latina y México, en Boltvinik, J. y Da-

mián A. (coordinadores). “La pobreza en México y el mundo: realidades y desafíos”. Siglo XXI: México.

DESAL (Centro para el Desarrollo Económico y Social de América Latina) (1965). “América Latina y desarrollo social”. Herder: Barcelona.

DESAL (1969). “La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico”. Herder: Barcelona.

Ehrlich, P.R., Ehrlich, A.H. (1993). “La explosión demográfica: el principal problema ecológico”. Biblioteca Científica Salvat: Madrid.

Escudero, J., Diloretto, M. (2004). Números de la pobreza, en la “Revista Conciencia Social”, Año IV, No. 6, Diciembre de 2004, pp. 136-135.

Hernández, G. (2008). “Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México”. CREFAL: México.

Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (2013). “Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas de Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)”, revisado el 06 de julio de 2014 en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/Acuerdo_662_ROPINEA_2013.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Indicadores INEA*, revisado el 30 de julio de 2014 en: http://www.inegi.org.mx/

Juárez Bolaños, D. (2006). Los conceptos de bienestar, exclusión social, necesidades humanas y marginación: su uso en las ciencias sociales, en “Revista Perspectivas Sociales/Social Perspectives”, otoño/fall, 2006. Vol. 8, No. 2., pp. 4468.

Juárez Bolaños, D. (2005). “Marginación y políticas públicas en el medio rural. El caso de la Sierra de Tequila, Jalisco”. Tesis de doctorado. El Colegio de Michoacán, A.C. Centro de Estudios Rurales, Zamora, Michoacán.

en: Osorio, F. (edit.) Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos. Santiago: LOM, 13-38.

MARTUCELLI, D. (2013). Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX. Santiago: LOM.

MERCER, J. (1973). Labeling the mentally deficiency: clinical and social systems perspectives on mental retardation. Berkeley: University California.

MORIN, E. (2007). —La epistemología complejal, en: Gaceta de Antropología, N°20, texto 20-02. [en línea]. http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html [Consultado: 09 de enero, 2015].

MORIN, E. (1982). Ciencia con conciencia. Barcelona: Antrophos.

OCAMPO, A. (2012). Mejorar la escuela inclusiva. Berlín: EAE. [en línea]. http://digibug.ugr.es/handle/10481/35354#.VcpXxfl_Oko [Consultado: 1 de abril, 2015].

OCAMPO, A. (2013). “Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional”. Revista Akadémeia. Facultad de Educación. Universidad Ucinf. Santiago de Chile. N° 11, (1). Pg. 4-30. [en línea]. http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076 [Consultado: 23 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2014). “En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución”, en: Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos. Huelva: Univ. de Huelva. Pgs. 2650-2663. [en línea]. http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf [Consultado: 21 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2014). “Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad”, en: Revista Temas en Educación. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. Nº 19, (2). Pg. 55-68. [en línea]. http://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/download/447/565 [Consultado: 18 de noviembre, 2014].

OCAMPO, A. (2015). “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior”, en: REVISTA AQUILA, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, (1). Pg. 63-82. [en línea].

http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path %5B%5D=266 [Consultado: 18 de diciembre, 2014].

OCAMPO, A. (2015). “Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, en: Lectura Para Todos, Primer edición, 1-35, AECL: Málaga. [en línea] http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf [Consultado: 7 de mayo, 2015].

PARRILLA, A. y SUSINOS, T. (2013). "Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes", en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.11, (2). Pg.88-98.

PERALTA, M.V. (1994). Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Santiago: Edit. Andrés Bello.

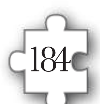
PÉREZ LINDO, A. (1998). Nuevos paradigmas y cambios en la consciencia histórica. Buenos Aires: Eudeba.

PERKINS, D. (2003). El Aprendizaje Pleno. Buenos Aires: Paidós.

ORTIZ, E., MARIÑO, M.A. (2014). "Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía", en: Revista Cinta de Moebio, Universidad de Chile. Santiago. 49, 22-30. [en línea].

http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/31736/33531 [Consultado: 24 de mayo, 2015].

RIVERA, S. (2013). Alternativas epistemológicas: axiología, lenguaje y política. Buenos Aires: Prometeo.


184

CAPÍTULO 10

ATENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LAS DISARTRIAS CON EL MÉTODO FELDENKRAIS. ESTUDIO DE CASO

ATTENTION TO DYSARTHRIA USING THE FELDENKRAIS SYSTEM: A CASE STUDY

Rosario de Lourdes Salazar Silva

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Martín Gerardo Vargas Elizondo

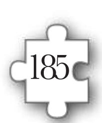
Marta Alicia Valdovinos Cruz

Universidad de Colima

Resumen

Los trastornos del habla de naturaleza motriz, secundaria a lesiones nerviosas, constantemente son confundidos con alteraciones generalizados del lenguaje, que si bien se reflejan sólo en el habla, éste supedita a los procesos cognitivos. La relación directa del pensamiento con el lenguaje le permite a la persona establecer un código convencional, el cual es utilizado para satisfacer primero sus necesidades y posteriormente comunicarse consigo mismo y con los demás, es decir, a partir de ello establece relaciones, interactúa y manifiesta sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para aprender, afrontar y controlar su propia vida. El presente capítulo permite el análisis de un caso con una disartria, intervenido mediante un programa basado en los principios de aprendizaje sensorio-motor que propone el método Feldenkrais, que parte de un aprendizaje integral del propio organismo para facilitar su inclusión social y educativa. Los resultados muestran avances significativos en el aparato bucofonarticulador, respiración, alimentación y en la comunicación oral, los cuales favorecerán sus condiciones de vida.

Palabras clave: comunicación, lenguaje oral, habla, método Feldenkrais, disartria.



Abstract

Speech disorders, secondary to nerve damage, are constantly confused with speech alterations; although only dysarthria is reflected in the speech, it is subjacent to cognitive processes. The direct relationship between thought and speech allows a person to establish a conventional code, which is used to first meet his needs and then communicate with himself and others; thereafter, a person establishes relationships, interactions and statements of thoughts, feelings and personal decisions. These, in turn, help a person to learn and lead his own life. This chapter presents a case study, where a person with dysarthria participated in a training program based on the principles of sensory-motor learning proposed by the Feldenkrais educational system. Through the system, the participant focused on awareness of himself and wellbeing, to promote social inclusion and inclusive education. The results show significant progress in phoneme articulation, breathing, eating, and oral communication, which may improve living condition quality.

Keywords: communication, oral language, speech, Feldenkrais method, dysarthria.

Introducción

La Educación Especial como disciplina demanda de la actividad de investigación científica para la búsqueda y generación de conocimiento, el desarrollo y diversificación de los enfoques y modelos teóricos y para evaluar la eficacia, eficiencia y pertinencia de la atención. Tanto los abordajes cualitativos como cuantitativos deberán ayudar a la comprensión y solución de los grandes problemas y retos de la Educación Especial. Con ello contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas y la calidad y pertinencia de la educación en el país.

Por otro lado, debemos considerar las tendencias por las que ha transitado la educación especial, que van de una visión clínica hasta lo que hoy se concibe como educación inclusiva, las cuales se ven reflejadas en las prácticas de atención e intervención de las personas con necesidades especiales, trastorno o discapacidad. Sin embargo, éstas no siempre han sido las más funcionales o adecuadas pues aunque se generalizan las características de cada necesidad, trastorno o discapacidad, cada una de las personas posee elementos propios que la hacen ser única, consecuentemente debe ser tratada en función de sus propias necesidades. Es así como el protocolo de atención, intervención y seguimiento de las llamadas Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es estándar, por lo que las alternativas de apoyo que tiene en su gama de propuestas de intervención sean limitadas, lo que ha suscitado que algunos casos no sean canalizados eficientemente y mucho menos atendidos efectivamente.

Tal es el caso de Jesús, un niño que a raíz de un problema en la infancia, perdió las habilidades del lenguaje oral y al ingresar a la primaria fue valorado mediante instrumentos destinados

a detectar problemas de lenguaje, y por consiguiente su programa de intervención se centró en brindar apoyo pedagógico. Al no registrar avances, fue sometido a una nueva evaluación y su diagnóstico fue de disartria, sin embargo, el programa de intervención no fue modificado y se continuó con un programa de apoyo, lo que representó que el niño no lograra una mejora significativa en su lenguaje oral y por consiguiente esto impactó en la adquisición de la lectoescritura.

En virtud a lo anterior, fue sometido a un programa de intervención innovador sustentado en el método Feldenkrais, cuyos resultados impactaron no sólo en el ámbito del lenguaje oral, sino que también en la comunicación y por consiguiente en el favorecimiento de su inclusión educativa.

En este sentido, el presente trabajo da cuenta del proceso seguido en la atención e intervención del caso referido, con el propósito de dar a conocer una propuesta alternativa en el tratamiento de las disartrias. Para tal efecto el capítulo fue estructurado en los siguientes apartados: Identifiación del problema, Pregunta y Objetivos, Sustento teórico, Método, Programa de intervención, Resultados y Conclusiones.

Identificación del Problema

Descripción del caso

Jesús nació el 9 de Septiembre del 2004, es el primero de dos hijos. Los papas de Jesús desde hace siete años se encuentran separados, por lo cual Jesús, su hermano y su mamá, conforman la estructura familiar.

Jesús fue un niño con desarrollo normal hasta los 18 meses en que se inició con cuadros convulsivos acompañados de desvanecimiento, perdida de la conciencia y sueño profundo posterior a los eventos. La madre refiere que después de las crisis Jesús perdió sus habilidades en el lenguaje oral y presentó serios problemas en la alimentación y el control de su saliva.

La parte médica después de estudios especializados determinó desconocimiento de las causas de las crisis brindándole un tratamiento para el control de las mismas, así como, evaluación y control específico, mismo que se dan hasta la fecha. El diagnóstico médico fue disartria secundaria a crisis convulsivas en la zona de Rolando.

Actualmente Jesús Cursa el 5° grado de primaria con buen desempeño en el área de matemáticas, no así en lectoescritura donde aun no ha logrado consolidarla y se mantiene en un nivel silábico no convencional. En la valoración psicológica se reportó que su nivel de madurez viso-perceptual es acorde a su edad cronológica con presencia de indicadores emocionales significativos de timidez y retraimiento; así como cierta tendencia a ser perfeccionista o compulsivo. En el área de lenguaje la especialista reporta que el ámbito fonológico sólo es capaz de emitir sonidos vocálicos distorsionados e inteligibles, en el aspecto sintáctico no lo usa de manera verbal aunque es capaz de indicar por señalamiento a un sujeto con una acción; en el aspecto semántico hay comprensión de palabras, reconoce imágenes sin dificultad, comprende instrucciones, el alumno mantiene en

buen nivel su comprensión del mundo. En el aspecto pragmático el niño posee buen manejo del lenguaje interno, intención comunicativa para transmitir sus necesidades, ideas, pensamientos con apoyo de gestos y señas, respeta reglas dentro de una conversación, no posee coherencia lineal ni global ya que difícilmente se puede establecer una comunicación con él.

Pregunta de investigación:

¿Cómo influye un programa de intervención holístico basado en el método Feldenkrais en la atención a la disartria para favorecer las funciones lingüísticas en un niño de 8 años?

Objetivos:

a) Analizar la influencia de un programa de intervención holístico basado en el método Feldenkrais en la atención a la disartria para favorecer las funciones lingüísticas en un niño de 8 años.

b) Analizar la influencia del método Feldenkrais en el mejoramiento de las funciones bucofonoarticuladoras para la producción del lenguaje oral.

Sustento teórico

El proceso de comunicación implica un doble proceso en el que percibimos las cosas como algo que va mas allá de la propia realidad dada, es decir, se emparientan ideas ausentes con datos presentes. En este sentido, la comunicación se da de manera verbal y no verbal, o puede ser escrita u oral, en ambos casos la realidad de lo que se emite y lo que se recibe está condicionada al cómo lo trasmitimos.

En el tema de la comunicación oral, dos componentes importantes son el lenguaje y el habla, ambos sustanciales para trasmitir lo que pensamos y lo que deseamos, por lo que al carecer de éstos se dificulta la comunicación y en ocasiones se constituyen en barreras para el aprendizaje y para la propia inclusión, al no generar el canal convencional de comunicación, que es el habla.

Dentro de este sucinto contexto, el caso que se aborda en este artículo permite observar como los elementos (comunicación, aprendizaje e inclusión) son afectados debido a un problema del lenguaje, específicamente en el habla, identificado como disartria.

Al respecto, habría que iniciar por cuestionarnos lo siguiente: ¿cómo se conciben estos términos?, ¿es lo mismo el lenguaje qué el habla?, ¿la disartria es lo mismo que la dislalia?, ¿puede una persona con disartria lograr la comunicación efectiva?, ¿qué relación existe entre la disartria y la inclusión educativa?, para contestar estas preguntas conviene esclarecer la concepción de los términos, lenguaje, habla y disartria, pues permitirán identificar la situación del caso abordado, el proceso de intervención y su avance a partir del método utilizado.

Puyuelo, M. (2000), define el lenguaje como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación; que permite al hombre hacer explícitas las intenciones, estabilizarlas, convertirlas en regulaciones muy complejas de acción humana y acceder a un plano positivo de autorregulación cognitiva y comportamental, al que no es posible llegar sin el lenguaje. Es a la vez, una función y un aprendizaje; función en el sentido de que todo ser humano con un desarrollo neurológico y psíquico eficiente habla y el lenguaje constituye para él un instrumento necesario; aprendizaje, puesto que el sistema lingüístico simbólico que el niño debe asimilar se adquiere progresivamente en contacto con el ambiente y esta adquisición continuará durante toda la infancia. El lenguaje es un aprendizaje cultural, ya que está relacionado con el medio de vida del niño: idioma, dialecto, lenguaje cultivado o popular; son las relaciones con los seres humanos que constituyan su entorno social y familiar (tomado y adaptado de: Launay C., 1979).

Para Vygotsky (citado por Álvarez, G.; 2010) el origen del lenguaje es social, es una herramienta para poder comunicarnos; para él, el lenguaje es la base del pensamiento, es decir, el lenguaje es el motor de una serie de desarrollos y que no es posible el desarrollo cognitivo si hay ausencia de lenguaje. En el mismo supuesto se ubica Aleksander Románovich (1984) quien afirma que el lenguaje es el regulador del pensamiento, y a través de este podemos coordinar, establecer y facilitar otras formas de comportamiento, así mismo, J. Bruner menciona que el lenguaje modifica el desarrollo del pensamiento y explica que deben de existir ciertas bases cognitivas.

Lo anterior sustenta que, el lenguaje es la base del pensamiento y a partir de éste se genera el aprendizaje, por lo tanto las funciones del lenguaje se centran según Marcos Monfort y Adoración Juárez (2007) en las siguientes:

a) Representa el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción

b) Actúa como factor estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social

c) Constituye el principal medio de información y cultura; es un factor importante de identificación a un grupo social.

Acompañado del lenguaje y como forma de expresión verbal está el habla, que es un medio verbal para comunicarse o trasmitir significado, es un proceso que requiere una coordinación neuromuscular muy precisa, necesaria para la planificación y la ejecución de secuencias motoras muy específicas (Robert O., 2008). Asimismo, el habla se relaciona con la voz, la lengua y el lenguaje (Borzone, 1988), así mismo se asocia con la capacidad del ser humano para emitir sonidos vocales e incluso como una reacción neuromotora conceptualizada.

En el lenguaje y el habla intervienen complicados procesos en los que participan el sistema nervioso central, el sistema auditivo y el aparato fonoarticulador, por lo que al producirse la comunicación mediante el lenguaje y el habla, esta se ve disminuida si alguno de estos sistemas presenta alguna alteración.

Para poder emitir un sonido concreto, es decir, para que la “fonación” tenga lugar, son necesarias:

- Una fuente de energía (aire a presión que se expulsa en la respiración)
- Un órgano vibratorio (las cuerdas vocales)
- Una caja de resonancia (fosas nasales, boca y faringe)
- Un sistema de articulación del sonido (labios, lengua, dientes y paladar)
- Un sistema regulador y sincronizador de todo el sistema (sistema nervioso central y periférico)

Consecuentemente los órganos implicados en el habla son los respiratorios, de fonación y de articulación. Cualquier alteración en alguno de éstos representa una deficiencia en el habla.

En este orden de ideas, se habla de trastornos del habla cuando se hace referencia a las dificultades en la producción de los sonidos requeridos para hablar o problemas con la calidad de la voz. Estos se pueden caracterizar por una interrupción en el flujo o ritmo del habla como, por ejemplo, el tartamudeo o falta de fluencia.

Los trastornos del habla pueden constituir problemas con la formación de sonidos, los cuales se llaman trastornos de la articulación o fonológicos, o pueden incluir dificultades con el tono, volumen, o calidad de la voz. Puede haber una combinación de varios problemas. Las personas con trastornos del habla pueden presentar problemas para utilizar algunos sonidos requeridos para hablar, lo que podría ser síntoma de un retraso. Estos individuos pueden decir una palabra por otra o tener dificultad con pronunciar la /l/ o la /ř /. Por tanto, puede resultar difícil comprender lo que dice una persona con un impedimento del habla (Spellings, 2007).

Es así como los trastornos del habla corresponden a las alteraciones que afectan los patrones de pronunciación o de producción de los sonidos de la lengua y suelen estar ligados a las fases de programación o ejecución neuromotora. De manera general este tipo de trastorno se caracteriza por la adición o inserción de sonidos que no deberían estar presentes en la palabra; por distorsión o imprecisión articulatoria, lo que dificulta su identificación; por omisión o ausencia de fonemas que deberían formar parte de la palabra; y por sustituciones de un sonido del habla por otro (Martínez, 2008).

Las dislalias junto con las disglósias y las disartrias, constituyen los tres trastornos típicos de la articulación de los fonemas, que se manifiestan por la producción incorrecta de una o varios sonidos combinados, cualquiera que sea la causa que los genere. Se aprecia una incapacidad, anomalía o dificultad del sujeto para la normal emisión de los sonidos de su lengua, que afecta la dimensión formal del lenguaje (Gallego O., 1999).

Cuando la alteración de la articulación es propia de una lesión en las zonas del Sistema Nervioso Central que gobiernan los músculos de los órganos fonatorio se le llama disartria; cuando existen anomalías o lesiones en los órganos periféricos del habla (labios, lengua, paladar etc.) generan disfunciones en la articulación fonemática y puede clasificarse en disglósia y/o dislalia

orgánica (Gallego O., 1999); y, cuando la alteración de la articulación se debe a una función incorrecta de los órganos periféricos del habla, sin que haya lesión o malformación de los mismos se determina como dislalias funcionales (Perelló, 1990).

De las alteraciones referidas, el caso del presente estudio se concreta de manera particular a la atención e intervención de las disartrias. La disartria se define como un trastorno orgánico del lenguaje oral de carácter neurológico, provocado por lesiones en regiones centrales y en las vías conductoras del analizador verbomotor. Supone, por tanto, un desorden en la articulación del habla, resultante de daños o lesiones en los mecanismos neurológicos encargados de enviar información a los músculos de los órganos fono-articuladores para ejecutar sus movimientos. Por tanto el término disartria es empleado para nombrar los trastornos articulatorios fonemáticos ocasionados por lesiones de las zonas del Sistema Nervioso Central (SNC) que dirigen los músculos de los órganos que intervienen en la producción del lenguaje oral.

La persona que presenta este trastorno suma a estas alteraciones articulatorias la dificultad para mover sus órganos bucales para realizar la función primaria que tiene que ver con la alimentación, esto es, los movimientos que le permiten succionar, masticar, soplar e incluso deglutir. Al ser estos movimientos necesarios para la alimentación independiente se convierte en prerrequisitos para la producción del habla. Lo que requiere de un control y una psicomotricidad más fina por lo que puede estar afectada en la medida en que esa ausencia de control persista, advirtiéndose desde un simple trastorno en el habla hasta la ausencia total de la misma. Los síntomas son variables según el grado de la lesión, pero en general la voz de estos niños suena forzada, la respiración suele ser bajo un patrón anormal de movimiento irregular y descoordinada, la articulación defectuosa por la restringida movilidad de los órganos que intervienen en su producción.

Según Pérez Lerga (1986) la disartria es un trastorno motórico del habla caracterizado por la pérdida o deterioro en mayor o menor grado, de la capacidad para articular a causa de una lesión o disfunción, ya sea en el SNC o en el Periférico. Para Perelló (1990) se trata de dificultades en la expresión oral del lenguaje debido a alteraciones del tono y del movimiento de los músculos fonatorios, secundarios a lesiones del SNC.

La anartria sería el caso más extremo y grave de la disartria. En esos casos, los individuos tienen la imposibilidad para articular de manera funcional los fonemas del idioma, por una insuficiencia neuromuscular.

En función de las lesiones producidas en el SNC podemos diferenciar distintos tipos de disartria. Según Darley, Aronson y Brown (1975) consideran las siguientes formas clínicas de disartria: flácida, espástica, atáxica y por lesiones en el sistema extrapiramidal, cuya sintomatología depende tanto de la localización de la lesión como de la extensión de la misma.

Disartria flácida.

Es un trastorno motor del habla caracterizado por parálisis flácida, debilidad, hipotonía, atrofia muscular. En este caso la lesión está localizada en la neurona motriz inferior. Puede ser ocasio-

nada por infección de virus, tumor, miastenia grave, parálisis bulbar, parálisis facial y trauma. Las alteraciones a nivel lingüístico se constatan preferentemente en la fonación, resonancia y prosodia.

Disartria espástica.

Es un trastorno motor del habla caracterizado por parálisis espástica, debilidad, limitación del movimiento y lentitud de los mismos. La afectación se produce a nivel de la neurona motriz superior. Puede ser ocasionada por tumor, infección, trauma, parálisis cerebral espástica. En este trastorno la articulación y la prosodia son los aspectos del lenguaje más afectados.

Disartria atáxica.

Se trata de un trastorno motor del habla caracterizado por movimientos imprecisos, lentitud de los mismos e hipotonía. Puede ser ocasionado por tumor, trauma, parálisis cerebral atáxica, infección y tóxicos. Es a partir de lesiones cerebelosas cuando se deduce que este órgano regula la fuerza, velocidad, duración y dirección de los movimientos ocasionados en otros sistemas motores. En general la afectación del habla ocurre simultánea a lesiones cerebelosas bilaterales o generalizadas (Bangunyá y Sangorrín, 1994). Las alteraciones del lenguaje se observan fundamentalmente en la fonación, prosodia y articulación.

Disartrias por lesiones en el sistema extrapiramidal.

El sistema motor extrapiramidal es parte del paleoncéfalo, destacando entre sus funciones las siguientes:

- Regulación del tono muscular en reposo y de los músculos antagónicos cuando hay movimiento.
- Regulación de los movimientos automáticos.
- Adecuación entre la mímica facial y la sincinesias ópticas.

Las lesiones en el sistema extrapiramidal pueden ocasionar dos tipos de disartrias:

1) Hipocinéticas. Es un trastorno motor del habla que se caracteriza por movimientos lentos, rigidez y pérdida de ciertos automatismos motores. En estos casos, la fonación y la prosodia lingüística se aprecian especialmente afectadas.

2) Hipercinéticas. Es un trastorno motor del habla que puede ser rápida y lenta (Pérez Lerga, 1986). Según Baguny´s y Sangorrín (1994) las alteraciones de la fonación obedecen a la imposición sobre la musculatura del habla que efectúa una actividad proposicional de movimientos involuntarios irrelevantes y excesivos. Las funciones motoras básicas (respiración, fonación, resonancia y articulación) pueden estar afectadas. En este tipo de disartria las mayores dificultades se

observan en la fonación, resonancia, prosodia y articulación.

Lo anterior refleja que si bien las disartrias son un trastorno que dificulta el proceso de comunicación, también es cierto que una disartria funcional puede dar cabida a un proceso de comunicación efectiva.

Dentro de este contexto nuestro objeto de estudio corresponde a la problemática que afecta a Jesús (es el nombre que se la da al niño del caso), quien de acuerdo a la evaluación inicial se tomó como postulante para una nueva valoración a fin de determinar si era candidato para ser intervenido con una propuesta diferente a la convencional, esto con el propósito de lograr una comunicación efectiva con otras personas y marque la pauta para su inclusión educativa.

Método

a) Tipo de estudio:

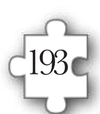
La investigación en el método Feldenkrais, pareciera hasta cierto punto subjetiva debido a la propia naturaleza del método, que basa sus principios en la educación somática y que deja al instructor la libertad de actuar según su propia percepción; al aplicar el método, para algunos será más directivo, es decir, correctivo, para otros más explorador; uno pondrá el acento sobre la utilización del espacio, el otro sobre la interiorización del movimiento; uno preferirá el movimiento en el piso, el otro parados o en posición vertical. El lenguaje, la imaginación, la interacción entre los participantes, la comunicación para el tacto y la expresión emotiva o artística, se involucran en mayor o menor grado (Joly, 2008).

En el caso de esta investigación, el rol asumido por el instructor fue como agente que observa, identifica las necesidades del niño y adecua el programa de intervención según éstas, cabe resaltar que el instructor es un especialista certificado en el método Feldenkrais y que este programa es el primero que se implementa en el tema de las disartrias, por lo que si bien se detectan avances, también habrá aspectos que se deben mejorar para precisar el proceso y sistematizar de mejor manera los resultados.

Consientes de lo que implica experimentar con un método nuevo en el ámbito de las dislalias, se situó la investigación en el enfoque cualitativo, sustentado en el estudio de casos, con un diseño de preprueba y posprueba a fin de valorar los avances que Jesús pudiera registrar a partir del programa de intervención.

El programa de intervención fue elaborado con base en los principios del método Feldenkrais, y se implementó en el niño durante un lapso de 18 meses, atendiendo al niño una vez por semana, excluyendo los periodos vacacionales.

En cada sesión se llevaron a cabo de 1 a 3 lecciones, dependiendo del ánimo, necesidades y disposición del niño, cada sesión tuvo una duración aproximada de 70 minutos.



b) Instrumentos:

El instrumento empleado para valorar el nivel de compromiso oral motor del niño fue tomado de las evaluaciones realizadas por el grupo de Logopedia Escolar en Asturias (LEA), elaborado con el objetivo de crear una fuente de información, actividades, materiales y trabajo para el profesorado y especialistas del lenguaje de modo que favorezca la intervención en las dificultades del habla, voz y lenguaje que sean detectadas con la aplicación de los instrumentos de evaluación; dicho instrumento es un material estandarizado.

El grupo LEA trabaja con alteraciones de lenguaje, dislalia, disglosias, disfemias, lectoescritura, T.E.A. y estimulación del lenguaje. De los protocolos de evaluación, se tomó el de la evaluación del lenguaje oral, este, incluye evaluación de:

- Órganos bucofonatorios.
- Praxias.
- Respiración
- Articulación

Se tomó el apartado de lenguaje oral, pues en éste se permite realizar una evaluación en la que se identifican la función de los órganos bucofonatorios, las praxias bucofonatorias, la respiración y la función de los sistemas en la producción del lenguaje oral.

En la evaluación se realizó una exploración minuciosa de los órganos y de la función práxica del aparato bucofonoarticulador, tanto en su función primaria (alimentación) como en su función secundaría (habla), patrón de respiración y capacidad de utilización del lenguaje oral, registrados a través de una bitácora para identificar de manera precisa los logros obtenidos por el niño.

Asimismo, con el propósito de documentar y evidenciar los avances, algunas sesiones fueron filmadas y se tomaron fotografías del proceso de intervención, cabe señalar que esto se hizo siempre con el consentimiento de la madre.

Finalmente, fueron comparados el diagnóstico inicial con los resultados registrados al final posterior al programa de intervención, identificando los avances del niño así como el impacto del método Feldenkrais en el tratamiento de las disartrias.

Programa de intervención

Como se ha mencionado, la propuesta se basa en la intervención sustentada en el método Feldenkrais, por lo que es preciso describir brevemente los principios del método para una mejor comprensión del programa de intervención. El enfoque se centra en el estudio del movimiento y el

aprendizaje, dirigiendo la atención para reforzar y redescubrir la manera en que estamos diseñados para movernos. El método Feldenkrais de autoconciencia por el movimiento (ATM) e integración funcional (IF) propone un enfoque global del ser humano, una forma nueva de educación para el mejoramiento de los desarreglos del funcionamiento humano, que hace hincapié en el aprendizaje más que en la noción de tratamiento o de curación. Se basa en la autoimagen, la plasticidad del sistema nervioso y sus posibilidades de aprendizaje así como sobre sus potencialidades funcionales. Además nos permite descubrir, conocer y corregir los hábitos de postura y movimiento que causan tensión, fatiga y finalmente deterioro funcional.

El efecto principal del método es el mejoramiento de la función y de la imagen de sí mismo, la cual entre más amplia y completa, más aumenta el número y la variedad de sus posibilidades de acción. (Volk E. P., 2000). Lo que distingue a las personas en el proceso de recuperación de la habilidad y la función, es la estrategia que usan para aprender lo que necesitan.

El método Feldenkrais puede describirse como "estratégico" porque se enfoca en la manera en que cada persona se organiza por sí misma. El practicante de Feldenkrais crea situaciones concretas de aprendizaje, mediante las que el alumno descubre opciones en su manera de comportarse o de actuar. No se trata de un método para aprender "la manera correcta" de moverse, no es tampoco una intervención mecánica sobre el sistema de una persona, más bien se trata de un enfoque de aprendizaje del movimiento que permite "un descubrimiento guiado". El método insta a la persona a manejar sus habilidades de aprender, mejorar y hacer algo por sí mismos.

De igual manera, en el método Feldenkrais, movimientos inhabituales y diversas configuraciones se utilizan para aumentar el grado de conciencia, de esta forma un estudiante no puede referirse a patrones codificados "de manera mecánica" tiene que acercarse al movimiento de una nueva manera. En general se guía a la persona a través de un proceso de "diferenciación e integración funcional" en el cual cada parte del cuerpo y todos los aspectos de la persona (visión "holística" que incluye pensamiento, percepción y sentimientos) se armonizan en acción, y se ponen al servicio de la intención para actuar en el ambiente. Este aspecto intencional del movimiento es crucial en el proceso "orgánico" de aprender, este aprendizaje "orgánico" se realiza en un contexto con significado.

Las bondades del método son tan amplias que éste puede llevarse a cabo en muchos casos en los campos de la salud, las artes, los deportes y la educación física; también es utilizado con el propósito de rehabilitación, trastornos neurológicos, alivio del dolor, ansiedad, etcétera (Langler, 1987).

A partir de las premisas del método y conociendo a fondo las estrategias para su implementación, se elaboró un programa de intervención para el niño, con el propósito de favorecer la comunicación de éste mediante vías alternas impactando en la socialización con otros, la inclusión educativa y a nivel personal mejorar la postura y funcionalidad corporal.

El programa de intervención estuvo dividido en tres etapas: 1) Organización funcional, 2)



Función oral facial y oral motora y 3) Voz y movimiento. La duración fue de 18 meses, trabajando con el niño una vez a la semana durante 70 minutos aproximadamente, a saber:

1. La primera etapa se trabajó la organización funcional, Durante las Integraciones la profesora guío a través del tacto el aprendizaje en las secuencias de movimientos, de manera que le permitió aprender de una manera amable, agradable y siempre respetando la capacidad y la integridad de Jesús. A través de la Integración Funcional Jesús pudo sentir sus propios movimientos, como se organizaba y descubrir nuevas posibilidades al integrar e incorporar los cambios percibidos al ser descubiertos por el mismo, generando con ello una nueva organización más eficiente dentro de su medio ambiente.

   En la intervención se trabajaron secuencias de movimientos organizadas en relación a la función de la respiración, postura y movimiento, todas ellas tomadas de las lecciones de Autoconciencia a través del movimiento, diseñadas por Moshe Feldenkrais. Las lecciones fueron ajustadas a las necesidades y las posibilidades que Jesús fue reflejando en cada una de las sesiones de trabajo.

   Las funciones que se trabajaron a lo largo de las sesiones de Integración funcional fueron: poniendo atención a su cuerpo, mejorar su autoimagen, flexión/ extensión, las extremidades y cabeza juntas, rotación de la columna vertebral, organización del tórax, partes y funciones de la respiración, disociación entre movimiento pélvico y escapular, organización funcional de la postura y del movimiento a través del patrón de marcha, disociación de tórax y pelvis en diferentes posiciones.

   Estas funciones fueron elegidas tomando en cuenta la evaluación de la función respiratoria, de acuerdo a lo que se consideró que ayudaría a la mejora de su postura, calidad de movimiento y de manera directa e indirecta influir a su patrón respiratorio.

2. La segunda etapa, se centró en la función oral facial y oral motora, en la intervención se trabajaron secuencias de movimientos organizadas en relación a la función de alimentación, oral-facial y oral-motora todas ellas tomadas de las lecciones de Autoconciencia a través del movimiento, diseñadas por Moshe Feldenkrais. Las lecciones fueron ajustadas a las necesidades y las posibilidades que Jesús fue reflejando en cada una de las sesiones de trabajo.

   Las funciones que se trabajaron a lo largo de las sesiones de Integración funcional fueron: Labios y lengua en relación a la mandíbula, succión, mandíbula y lengua.

   Estas funciones fueron elegidas tomando en cuenta la evaluación de la función en la alimentación, y las funciones oral-facial y oral motora, de acuerdo a lo que se consideró que ayudaría a la mejora de las funciones.

3. Finalmente, en la última etapa de voz y movimiento se trabajó el patrón de respiración generando una experiencia en el uso de su voz a través del movimiento, apoyada en secuencia de sonidos vocálicos que le permitían experimentar volumen, timbre intensidad y entonación.

Las funciones que se trabajaron a lo largo de las sesiones de voz y movimiento fueron: voz, volumen, timbre, intensidad, entonación movilidad de lengua en relación al paladar y movilidad oral y nasal. Posterior a ello se ofrecía una facilitación digital para experimentar el manejo integral de la función en el uso de la voz, en coordinación con la función oral-facial y oral-motora, para la producción de lenguaje oral.

Estas funciones fueron elegidas tomando en cuenta la evaluación de la función en la respiración y el volumen intensidad e intensidad de su voz.

Resultados

Los resultados son presentados mediante una tabla comparativa en la que se aprecian los datos arrojados en cada uno de los indicadores previstos en las unidades de análisis, tanto de la preprueba (diagnóstico) como la posprueba (evaluación final), así como su interpretación a partir del análisis producto de su cotejo. Cabe destacar que las unidades de análisis evaluadas a través del programa de intervención fueron: órganos bucofonoarticuladores, patrón de respiración, y la capacidad de utilización del lenguaje oral a través de las funciones durante la alimentación y la comunicación oral. En este sentido los resultados e interpretación son los siguientes:

Tabla 1**.**

Órganos bucofonoarticuladores:

Indicadores	**Preprueba**	**Posprueba**	**Interpretación**
Aspecto facial	El niño muestra un tono flácido del lado izquierdo e hipertono de lado derecho, movimientos aislados y asimétricos.	El niño muestra un tono funcional, al movimiento de una sonrisa se observa un patrón simétrico.	Movimientos más cercanos al desarrollo normal, con control de movimientos en expresiones espontáneas y por estímulos externos
Respuesta de la estimulación digital	Por fuera se observa desorganización y, desconcierto. Dentro desorganización, su lengua se mueve en patrones totales y un aumento considerable de su saliva.	Por fuera se observa mayor organización. Al interior de la cavidad oral total tolerancia a la estimulación digital con respuesta favorable de su lengua en patrones horizontales y control considerable de su saliva.	Mayor conciencia sensorial-motora que le permite explorar con mayor organización y control, lo que se refleja en una respuesta más funcional ante los estímulos internos y externos.
Desarrollo dental	Se observa una oclusión y dentición normal.	Se observa una oclusión y dentición normal.	No hubo necesidad de intervenir
Encías	Normales de coloración, tono y espesor.	Normales de coloración, tono y espesor.	No hubo necesidad de intervenir

Mandíbulas	En descanso se encuentra levemente cerrada y en movimiento no posee capacidad de realizar movimientos horizontales y aún menos rotativos con aumento significativo de sialorrea y desorganización de su lengua.	En descanso se encuentra levemente cerrada y en movimiento posee la capacidad de realizar movimientos horizontales e inicia movimientos rotativos de derecha a izquierda con control significativo de sialorrea y mayor organización de su lengua. Se sigue dificultando movilidad de la mandíbula hacía atrás y movimientos independientes de la lengua.	En descanso se observa una función normal. En movimiento aumenta la capacidad de sostener diversas posiciones y moverse con mayor libertad y funcionalidad; aunque se sigue dificultando el movimiento de ésta hacia atrás y persiste el movimiento del patrón total con lengua.
Labios	Al movimiento de sonreír, cerrar y abrir muestra tono disminuido de lado izquierdo y alto de lado derecho con marcada asimetría; no es capaz de aislar el movimiento del labio superior del inferior (marcada dificultad del lado izquierdo).	Al movimiento de sonreír, cerrar y abrir muestra mayor organización y distribución del tono, disminuye significativamente la asimetría. Al movimiento de los labios en acercamiento de las comisuras (beso) se sigue observando tono disminuido de lado izquierdo y alto de lado derecho con marcada y cierta asimetría; no siendo capaz de aislar del todo el movimiento del labio superior del inferior (marcada dificultad del lado izquierdo).	Los labios en descanso y movimiento espontáneo se muestran con un mejor rango de movimiento, en la función con control muy significativo de sialorrea; aunque en situación de mayor demanda se sigue observando asimetría.
Mejillas	Tono anormal asimétrico. (Izquierdo bajo y derecho alto tono)	Tono más normalizado con función más simétrica.	Sus mejillas tienen un tono más cercano a la función normal de desarrollo, reflejándose en la capacidad de mantenerlas en descanso con buen control. Aumenta su capacidad de aislar los movimientos finos de los demás movimientos; aunque en movimientos de mayor demanda persiste la asimetría.
Lengua	Su lengua es ancha con tono alto y su posición es en función del movimiento de las otras partes de la cavidad; no puede aislar los movimientos de la lengua de los movimientos gruesos de la mandíbula de igual manera no es capaz de moverla con libertad; no es capaz de explorar la cavidad bucal.	Su lengua se sigue observando ancha con tono alto y su posición es en función del movimiento de las otras partes de la cavidad; aún no puede aislar los movimientos de la lengua de los movimientos gruesos de la mandíbula de igual manera no es capaz de moverla con libertad; sigue con mucha dificultad para explorar la cavidad bucal.	Su lengua no muestra movimientos independientes de los movimientos de la mandíbula y se sigue observando inflexibilidad y movimientos sin coordinación; aunque se observa mayor movilidad en el control de su saliva.

Tabla 2.

Patrón de respiración:

Indicadores	Preprueba	Posprueba	Interpretación
Respiración	Patrón de respiración superficial torácico, con poco volumen de aire a la inspiración, y exhalación rápida.	Su patrón de respiración cambió a una inhalación más abdominal y una exhalación más lenta con mayor volumen en el uso de su voz.	Su respiración en descanso es regular y profunda y se adapta con facilidad a los cambios de velocidad y volumen

Tabla 3.

Función durante la alimentación:

Indicadores	Preprueba	Posprueba	Interpretación
Succión	Dificultad para adaptar sus labios para sellar sus comisuras, pérdida de líquido y sialorrea, dificultad en coordinar los movimientos de su lengua.	Disminuye significativamente la dificultad para adaptar sus labios para sellar sus comisuras, sin pérdida de líquido y eventual sialorrea, persiste la dificultad en coordinar los movimientos de su lengua.	Puede adaptar sus labios para sellar sus comisuras y evitar pérdida de liquido, de igual manera puede cerrar sus mandíbulas, aunque persiste cierta dificultad en coordinar el movimiento de su lengua.
Mordida y masticación	Su mordida aunque es funcional se observa poca fuerza, así como dificultad en el control de la saliva. En la masticación pobre ritmo con dificultad marcada en coordinar los movimientos de su lengua, presencia de chasquido y sialorrea.	Su mordida es funcional se observa mayor fuerza, así como aumenta el control de la saliva con la presencia de alimentos. En la masticación mejora ritmo, aunque persiste dificultad en coordinar los movimientos de su lengua, presencia de chasquido y mejora el control de la saliva.	Aumento significativo en un patrón más simétrico para morder y masticar. Mayor funcionalidad en la mordida y en la masticación mas ritmo con dificultad en la coordinación de la lengua.
Deglución	En su deglución se observa un poco de atragantamiento por falta de coordinación de su lengua con presencia de sialorrea.	En su deglución se observa mayor funcionalidad disminuyendo el patrón de atragantamiento y desapareciendo la sialorrea.	En la deglución se observa función cercana a la del desarrollo normal, sin atragantamiento y con control de saliva.

Tabla 4.

Función durante la comunicación.

Indicadores	Preprueba	Posprueba	Interpretación

Articulación	Sólo utiliza sonidos con la garganta y vocálicos acompañados de intención comunicativa.	Articulación de Sonido vocálico: Abierto-central /a/ Media-anterior /e/ Cerrada-anterior /i/ Media-posterior /o/ Cerrada-posterior /u/.	Aumento significativo de las cavidades: laríngea, oral y nasal. Se observa participación significativa de la función de la lengua en relación con el paladar en la producción de sonidos vocálicos.
		Articulación de Sonidos consonantes: Oral, labial y bilabial, oclusivo sonoro /b/ Oral, labial, oclusivo, sordo /p/ Oclusivo, sonoro, velar /g/ Velar, oclusiva, sorda /k/ Nasal, labial, sonoro /m/ Nasal, alveolar, sonoro/ n/ Nasal, palatal, sonoro /ñ/ Oral, palatal, sonoro //y/	Incorpora el uso de la función oral-facial y oral-motora para la producción de algunos fonemas de la lengua Aumento en la producción fonética y fonológica de la lengua.
Morfosintaxis y pragmática	No había uso de signo lingüistico para la comunicación	-Gramatical Expresiones como: /Ya no kieo/ /Ya vamono/ Palabra frase con inconsistencias articulatorias.	Uso de estructuras simples de lenguaje para resolver sus necesidades.
	Su intención comunicativa se limitaba al señalamiento corporal	-Pragmático Aumenta intención y dirección comunicativa con uso de lenguaje oral.	Aumento muy significativo en intención y dirección comunicativa, utilizando frases simples para resolver sus necesidades.

A manera de conclusión

Los resultados muestran evidencias significativas respecto a los avances registrado por Jesús, mediante el programa de intervención sustentado en el método Feldenkrais, en los órganos bucofonoarticuladores, respiración, alimentación y en su integración funcional.

Los avances registrados además de proveerle mejores condiciones de vida en lo personal,

son extensivos igualmente a una mayor inclusión educativa y social con las implicaciones positivas que esto representa, específicamente la mejora en la autoestima y las relaciones interpersonales es evidente, pues su relación con otros y seguridad al expresar sus necesidades le dan autonomía.

Por otro lado, nos permite destacar la relevancia del método Feldenkrais como estrategia de atención e intervención en los problemas y trastornos del lenguaje, consecuentemente representa una alternativa efectiva a los esquemas convencionales vigentes. Puesto que el método provee de libertad al individuo para organizarse y avanzar de acuerdo a sus posibilidades. Jesús logra lo que él se propone lograr, es decir, no se trató de enseñar al niño cómo debía mover tal musculo, ni tampoco se le rehabilitó en sesiones terapéuticas para recuperar o tener determinada función, sino más bien se guió al niño para que él aprendiera con sus propios recursos y a su ritmo a modificar su patrón de respiración, el uso de timbre, tono y entonación de su voz, así como la producción de fonemas de la lengua organizados en signos lingüísticos con la intención de satisfacer sus necesidades básicas de comunicación.

La experiencia de haber realizado una atención diferente a los procedimientos convencionales, nos invita a reflexionar en la necesidad de replantear el papel del profesional de la educación especial, que si bien ha ido cambiando conforme las tendencias y políticas surgen, es necesario contar con un profesional crítico, innovador y propositivo en su campo, que de muestra de un marcado interés por la atención e intervención a los trastornos y discapacidades que se presentan en el campo.

Finalmente, estamos conscientes de que aún existe mucho por hacer respecto al caso analizado, sin embargo no podemos dejar de destacar la satisfacción de los avances logrados, mismos que nos alientan a continuar innovando e investigando en modelos alternativos que afectan a las personas con discapacidad, trastornos o aptitudes sobresalientes, a fin de contribuir en el mejoramiento de su calidad de vida e inclusión social.

Referencias

Álvarez, G, C. (2010). Revista de lingüística teórica y aplicada. Versión on-line ISSN0718-4883. Tenerife, España.

A, R, Luria. (1984). Lenguaje y pensamiento. Madrid, España: Fundamentos.

Ávila, R. (1995). *La lengua y los hablantes.* México. Edit. Trillas.

Bangunyá & Sangorrín. (1994): Disartrias. En Peña, J. (Ed.): Manual de logopedia. Barcelona: Masson.

Borzone M & A. Signorini. (1988). La conciencia lingüística como una forma de transición natural. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. N° 2.

Bruner, J. (1984). Los formatos de la adquisición de lenguaje, en: Acción, pensamiento y lenguaje.

Madrid: Alianza.

Darley, F. L., Aronson, A.E. y Brown, J. R. (1975): Motor speech disorders.Philadelphia: W B Saunders.

Fundación Down 21. (2012). “Comunicación Nociones previas. *Educación y psicología* , pp. 2, 4, 5.

Gallego Ortega, J. C. (1999). *Calidad en la intervención logopédica. “Estudio de caso”.* Granada: Aljibe.

Hernando Cuadrado, L. (1995). *Intrducción a la teoría y estructura del lenguaje.* Madrid: Verbum.

Joly, I. (2008). Educación somática. México. UNAM.

Langler, S. (1987). *El hombre medicina: Entrevistas co Moshe Feldenkrais.* Nautilus Productions.

Launay C. B. M. (1979). *Trastornos del lenguaje, la palabra y lavoz en elk niño.* Barcelona, España: Toray-masson,s.a.

López Falcón, J. (2008). *Lengua Española: Comentario de Texto: parte común.* Sevilla: MAD.

Martínez Mateos, Hernán y Mora Elsa. (2008). La identidad lingüística y los trastornos del habla. Boletín de lingüística, Volúmen XX. No. 29. Universidad Central de Caracas Venezuela.

Monfort, Marc y Juárez, Adoración. (2007) . Los niños disfásicos. Madrid, España

Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. Filología y su didáctica. Pag. 323.

Owens, R. (2008). Desarrollo del lenguaje. España. Edit. Pearson/Prentice Hill. 5ª Ed.

Perelló, J. (1990). *Trastornos del habla.* Barcelona: Masson, S.A.

Pérez Lerga, J. (1986). Método de Logoterapia. Bilbao, España. Universidad del País Vasco.

Puyuelo Sanclemente, M. Ronald J. A. y Wiig E. H. (2000). Evaluación del lenguaje. Barcelona. Masson.

Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El pricipio de la comunicación. *Filología y su diidáctica* , pag. 323.

Sapir, E. (2004). *El lenguaje.* México. Fondo de Cultura Economica.

Spellings, Margaret William, W.K., & Guard, Patricia. (2007) 27 Annual Report to Congress on the Implementation of the individuals With Disabilities Education Act, 2005. ED.PUBS, Education Publications Center, U.S. Department of Education.

Volk, E.P. (2000) Autoconciencia por el movimiento. Método Feldenkrais. Encycl. Med. Chir (Editions scientifiques et Médicales Elsevier SAS, Paris, Tous droits reserves) Kinesitherapie-medicine Physique- Readaptation 26-061-B 10, p. 10.

CAPÍTULO 11

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, MICROGENÉTICA Y EMPODERAMIENTO: MODELO CURRICULAR PARA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

ACTION RESEARCH, MICROGENETICS AND EMPOWERMENT: A CURRICULAR MODEL FOR ADULT LITERACY

Ana Luisa Baca Lobera

Universidad de Puerto Rico

Resumen

Las personas que llegan a su vida adulta sin haber sido escolarizadas tienden a desarrollar problemas específicos del aprendizaje, como la dislexia, por lo que los proyectos de alfabetización para mayores de 18 años deben considerarse educación inclusiva. Este capítulo presenta un modelo para la alfabetización de adultos diseñado en un centro comunitario de la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras. Este modelo no pretende ser la solución final a los problemas estructurales en los servicios de alfabetización de adultos, sino que se debe mirar como una práctica que ha tenido resultados positivos a lo largo de nueve años. Para establecer el diseño experimental Mixto de la intervención bajo la teoría Histórico-cultural de Vygotsky, la filosofía de Paulo Freire y la utilización de materiales Montessori, se utilizaron varias etapas de investigación-acción en salón de clases a lo largo de cinco años. Además de la alfabetización básica, que cubre el aprendizaje de la lectura y la escritura, los y las participantes aprendieron habilidades matemáticas, ciencias sociales, habilidades para la vida diaria, cuidado de la salud e información de cultura general. Los datos recopilados demostraron la efectividad del modelo curricular bautizado con el nombre *Herramienta* en honor a Vygotsky. El objetivo principal de la investigación fue establecer procesos microgenéticos de aprendizaje mediante el uso del habla privada como herramienta externa para facilitar la formación de operaciones cognoscitivas superiores en los y las participantes.

Abstract

People who reach adulthood without knowing to read or write tend to develop specific learning problems, so adult literacy projects should be considered in inclusive education. This chapter presents a model for adult literacy designed in a community center at the University of Puerto Rico, Rio Piedras Campus. This model is not intended as the final solution to the structural problems in adult

literacy services, but should be regarded as a practice that has had positive results over nine years. The educational intervention builds upon the Historical-cultural theory of Vygotsky, the philosophy of Paulo Freire and the use of Montessori materials; the intervention includes various stages of action research, carried out in the classroom over five years. In addition to basic literacy, which covers the learning of reading and writing, the participants learned math skills, social sciences, skills for daily living, health care and information of general culture. The data collected showed the effectiveness of the curriculum model, named *Tool* in honor of Vygotsky. The main objective of the research was to establish microgenetic learning processes through the use of private speech as an external tool to facilitate the formation of higher cognitive operations in all participants.

Antecedentes

El modelo curricular *Herramienta* surgió gracias a experiencias previas de trabajo mientras me encontraba cursando la maestría en Psicología Académica-Investigativa, en el centro comunitario CAUCE de la Universidad de Puerto Rico, en el Barrio Santa Rita de Río Piedras, en 2006. El trabajo consistía en ofrecer clases individualizadas a personas que solicitaran el servicio, mayormente mujeres de República Dominicana que emigran a Puerto Rico buscando mejores oportunidades de trabajo principalmente por la cercanía, la idiosincrasia y el idioma. La agricultura y la no escolarización es una característica en la mayoría de estas mujeres cuyo trabajo representa la segunda entrada de divisas a República Dominicana, luego del turismo (Duany, 2005).

Gracias a mi formación como investigadora incipiente, no solamente me dediqué a brindar el servicio, sino también a revisar la particularidad de los programas de alfabetización de adultos para establecer una metodología educativa en CAUCE. Observé, por un lado, que los enfoques metodológicos variaban de país en país y de teoría en teoría, lo cual era de esperarse, no obstante que el Banco Mundial de Desarrollo calculara 700 millones de adultos iletrados en aquel entonces (UNESCO, 2000) debido los cambios socioeconómicos, a la inmigración y a la poca efectividad de los programas de alfabetización. En este sentido, Helen Abadzi, psicóloga del aprendizaje y consultora del Banco Mundial de Desarrollo ha dicho que, en general, los programas de alfabetización en países en desarrollo no pueden sostener planes extendidos de escolarización básica para adultos por el bajo presupuesto con el que cuentan. Como resultado de esta situación los adultos recién alfabetizados olvidan los elementos de la enseñanza cuando no la practican, reflejando la poca capacidad de los programas en establecer un aprendizaje duradero en quienes la reciben. Esta dificultad perpetúa la justificación para el bajo presupuesto que se asigna a los programas de alfabetización de adultos, aunado a que no se les prepara adecuadamente a las personas que alfabetizan y se les paga poco. También se enfatiza en la necesidad de diseñar prácticas psicoeducativas basadas en investigación que aporte a la solución de, por lo menos, a la elaboración de métodos (Abadzi, 2003).

En las particularidades de la alfabetización de adultos en Puerto Rico, el contexto socioeconómico específico y su relación colonial con los Estados Unidos de América había hecho muy



escasa la investigación sobre los procesos de la enseñanza de las destrezas básicas de lectura y escritura en la Isla (Baca, 2007). Con esto en mente, busqué maneras más adecuadas para enseñar la lecto escritura y establecí varios ciclos de investigación-acción para estudiar mi propio proceso como alfabetizadora eficaz. La metodología también aportó a la elaboración de un marco teórico que me llevó, eventualmente, a la fase experimental de la investigación.

Investigación-acción, Lev Vygotsky y Paulo Freire

La investigación-acción en el salón de clases es una metodología flexible, critica (Newman, 2000) y me permitió hacer de la práctica de la enseñanza un proceso en constante transformación. Al situarme como mi propio sujeto de estudio, los procesos de la enseñanza fueron interpretados y mejorados constantemente gracias a la metodología (Weiner, 2004; Colombo, 2003). De estos ciclos resultaron los elementos para la conformación de un marco teórico que puso en marcha la práctica educativa, elaboración de materiales didácticos, evaluaciones y pruebas de la efectividad del proceso de enseñanza, sin faltar los elementos para adiestrar a los alfabetizadores.

El marco teórico se conformó con la investigación histórico-cultural de Lev Vygotsy y la filosofía de Paulo Freire, que ofrecen todavía edificios conceptuales sólidos para la práctica de la enseñanza. Aunque con ingredientes particulares, ambos coinciden en la importancia del desarrollo de la conciencia, el papel preponderante de la palabra y la transformación social a través del aprendizaje.

De Vygotsky me interesaron los aspectos de su teoría que, entre otras cosas, se enfocan en: la internalización de signos y herramientas, la importancia de la *mediación* y los procesos de enseñanza que se dirigen a desarrollar zonas potenciales de desarrollo en el aprendiz y, sobre todo, en la función de la palabra para facilitar esos procesos de internalización que potencian el desarrollo cognitivo. Para Vygotsky el aprendizaje era algo mucho mas abarcador de lo que sucede en las aulas escolares entre maestros y estudiantes: consiste en la apropiación de signos y herramientas conceptuales para pensar, interactuar con otros, resolver problemas y en la elaboración de sentido que, a final de cuentas, contribuye al desarrollo de las sociedades (Lee & Smagorinsky, 2000). La teoría sustenta que la interacción social facilita el desarrollo de procesos cognitivos más complejos cuando está mediada por otro que es más capaz, pero que comprende el proceso. La mediación logra la aprehensión de signos y herramientas conceptuales propiciadas por la cultura, modificando la estructura mental: “La inclusión de un signo en cualquier proceso remodela toda la estructura de las operaciones psicológicas” (Vygotsky, 1998, p. 37. Traducción mía). De lo anterior se desprende una de las aportaciones más valiosas que Vygotsky hizo a la psicología y a la educación, se trata de la Zona de desarrollo potencial (ZDP). Este concepto explica que las personas pueden aprender habilidades que se encuentran más allá de sus capacidades inmediatas, incidiendo en el desarrollo psicológico y social, cuando hay una mediación dirigida a ello. Es así que Vygotsky asume que el aprendizaje facilita el desarrollo y no a la inversa, como sugieren otras teorías (Piaget, 1983).

Otro de los aspectos importantes de la teoría Histórico-cultural de Vygotsky lo constituyen las varias funciones del lenguaje en la elaboración de esas herramientas y signos para facilitar, precisamente, el desarrollo. El fenómeno del habla egocéntrica, o *habla privada*, es una de esas funciones. El lenguaje, dice Vygotsky, -o mejor dicho, la palabra como una de las funciones del lenguaje- tiene la capacidad de organizar el pensamiento. En este sentido, el pensamiento escrito, como llamó Vygotsky a la escritura, tiene la particularidad de mediar la organización del pensamiento y llevarlo a niveles mas complejos (Vygotsky, 1997; 1998; Vanderburg, 2006). El habla privada se manifiesta cuando una persona se habla a sí misma mientras trata de resolver un problema académico, práctico o existencial, sin un propósito comunicativo a otra persona. Vygotsky observó este fenómeno en el cursos de sus investigaciones y se dio cuenta de que se trataba de una herramienta cognitiva que ayudaba en la solución de algún problema en cuestión porque posee tres funciones: ayuda a resolver el problema, auxilia en la planificación de acciones (motoras o mentales) y, gracias a lo anterior, facilita la aparición de nuevas formas de actividad mental, o cognitiva.

Vygotsky, que trabajó algún tiempo como maestro, pronto se dio cuenta de que la educación podía ser el motor de la transformación de la conciencia. La educación, en ese sentido, es el motor del desarrollo porque ofrece zonas potenciales de desarrollo a las que el aprendiz no puede llegar si solamente actúa dentro de sus posibilidades. El educador, la educadora, se convierte en el mediador entre un desarrollo actual y uno potencial.

La investigación educativa desde la Teoría histórico-cultural

Lev Vygotsky planteó que para investigar los procesos educativos se debían considerar los siguientes puntos:

1. El análisis del proceso y no del objeto.
2. La explicación en lugar de la descripción.
3. Estudiar los procesos dinámicos, en lugar de los ya fosilizados.

Lo anterior denota un interés en el análisis del origen de las formas mentales superiores involucradas en el aprendizaje, de modo que fuese posible observar o, en todo caso, ayudar en su transformación (Vygotsky, 1926; 1978). El método que plantea la Teoría histórico-cultural asume la necesidad de seguir de cerca la transformación de esas formas superiores en sus orígenes desde un análisis psicológico, por lo que sus seguidores le han llamado *método genético, o investigación* microgenética en estudios de caso acerca de la relación entre lenguaje, habla privada, mediación y solución de problemas en escenarios escolares (Bodrova & Leong, 1996; Duncan & Pratt, 1997; Egan & Gajdamaschko, 2005; Benigno y asociados, 2011 y García-Milá y asociados, 2011).

Con respecto al área que nos compete, la investigación microgenética en adultos iletrados, o casi iletrados, es menor que la que se ha realizado con niños y niñas y, sin embargo, han proliferado varios estudios con esa metodología: sobre el aprendizaje de un segundo idioma en adultos, la

importancia del *habla privada* en la autorregulación del comportamiento en adultos y jóvenes adultos (en Alarcón y Sánchez, 2013) y la internalización de signos facilitada por la función de la palabra (Sánchez, s/f), entre otros. Valga decir que la internalización, como concepto y actividad, necesita mucha atención, ya que se trata de la verificación de los contenidos de la enseñanza, pero son, a la vez, actos de las estructuras del cerebro del aprendiz. Es decir que, según el enfoque Histórico-cultural, el contenido de la enseñanza no es la forma de las letras, o la coordinación viso-motora para elaborarlas y leerlas juntas, o la operación de la suma, sino la apropiación de funciones psíquicas que originalmente estaban afuera del aprendiz y ahora forman parte de sus recursos psicológicos gracias a la *mediación* hacia zonas de desarrollo. Lo que es enseñado se convierte en modos de comportamiento porque llega a influenciar la estructuración de redes neuronales. El proceso de internalización ha dado pie y cabeza a muchos debates por la dificultad de ser reducido a lo que es enseñado, por lo que merece mucha reflexión y de métodos microgenéticos que nos permitan dar cuenta de su existencia y, en todo caso, de su capacidad de ofrecer herramientas y signos que otorguen sentido a un aprendizaje que permanezca toda la vida –en el caso de la alfabetización de adultos- o, establezca las bases cognitivas y psicológicas para ello.

Paulo Freire, la historia oral y el empoderamiento

La filosofía de educación de adultos de Paulo Freire provee elementos para revisar teorías y practicas educativas dirigidas a estas poblaciones con necesidades diversas, siendo una praxis critica, se que plantea más allá que una metodología. Para Freire la educación debía servir a la concienciación de hombres y mujeres con la finalidad de tomar acción sobre sus circunstancias porque la alfabetización debe dirige a transformar porque posicionó lo social como materia de enseñanza. La filosofía de Freire estimula a reflexionar acerca de la ideología, la sociología del conocimiento y la practica política de la educación de adultos que continua aportando a la disciplina (Groves, 2011 y Becket, 2013). Así, la praxis de la educación de adultos convoca a quien enseña a reflexionar constantemente sobre el propio contenido de la educación.

Freire estableció una praxis para la alfabetización de adultos que utilizó la realidad social como texto. Lo anterior enfatiza el hecho de la participación dialógica, mas que constructivista, de todos los agentes involucrados en una acción conjunta y consensuada. Esos agentes no se restringen a la escuela y lo que pase dentro de ella, sino que incluyen a todo el ámbito social donde ocurre el aprendizaje como la familia y la comunidad. De esta forma la didáctica freireana desplaza al maestro como único experto, trastocando también la estructura del aula, lo cual es medular porque se incentiva a la reflexión sobre el propósito de la educación con elementos de la discusión creadora y el análisis de la realidad (Freire & Macedo, 1987; Freire, 1987).

Herramientas y actividades mediadas para el aprendizaje: material Montessori

La Teoría histórico-cultural de Vygotsky le da una gran importancia a la relación dialéctica entre habla privada y actividad práctica a través de herramientas externas (Vygotsky, 1978). Lo anterior se justifica debido a que esa relación organiza funciones mentales complejas que son propias del comportamiento humano como la memorización y la abstracción, entre otras, de modo que es posible observar la emergencia de nuevas formas mentales cualitativamente distintas. Para Vygotsky la experimentación psicológica y educativa requería de formas particulares que le llevaran a observar el desarrollo de funciones psíquicas superiores. Se trataba de observar si la resolución de un problema se facilitaba mediante objetos concretos -como cintas, cuentas, pedazos de madera- o si estos definían rutas distintas a operaciones intelectuales. De esta forma, se planteó que el uso de ayudas externas, o instrumentales podría ayudar a dar cuenta de ese desarrollo. Los materiales manipulables didácticos también sirven para mediar entre el aprendizaje y la internalización de procesos mentales, porque, así como el lenguaje, guían y determinan el curso de la actividad. Son clave para aprehender conceptos abstractos desde lo concreto.

Los materiales Montessori permiten provocar la internalización de procesos cognitivos superiores desde lo concreto y darle seguimiento hasta que se convierten en procesos que se usan para resolver un problema abstracto. María Montessori diseñó los materiales de su método didáctico con un propósito inteligente tal que atienden problemáticas que de otra forma me resultaba difícil resolver con respecto a la importancia del aprendizaje efectivo en las personas adultas, por ejemplo: repetición de contenidos, didáctica personalizada, empoderamiento, observación de procesos de internalización y evaluación dinámica del aprendizaje (Baca 2008). Basados en lo que ella llamó *pedagogía experimenta*l, los materiales Montessori – elaborados luego de observaciones de cómo aprenden los estudiantes-, no solamente son estéticos y recorren una gama amplia de áreas del conocimiento, sino que también incitan a la independencia con respecto al tutor porque tienen, en su diseño, la capacidad de mostrar su autocorrección de errores (Montessori, 1958; Lilliard, 2005).

Implementación de la investigación experimental

Luego de la etapa de diseño del modelo curricular, la fase experimental incluyó elementos que se recogieron durante los ciclos de investigación-acción gracias a cinco años de experiencias prácticas. A diferencia de otros modelos de alfabetización de adultos, como el cubano *Yo sí puedo* (Relys, 2000), el puertorriqueño *La magia de leer* (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2002) y el dominicano *Alfabeticemos ahora* (Secretaría de Estado de Educación, 2008), el que aquí se propuso no utiliza cartillas o libros específicos. La propuesta general de este modelo, al que llamé *Herramienta* en honor a Vygotsky, se centró en la optimización de un acercamiento metodológico e investigativo que pueda aplicarse en cualquier contexto, por lo que se pueda usar cualquier texto o tema para alfabetizar.

Nuestra intervención microgenética se dividió en varios procesos como la transmisión de

herramientas desde la facilitación de zonas potenciales de desarrollo, la observación cualitativa y medición del proceso de internalización de esas herramientas que se convirtieron en procesos cognitivos y se expresaron como la actividad misma del aprendizaje. Los elementos del modelo se describen en la Tabla 1.1

Tabla 1.1

El modelo curricular

1. Adiestramiento a tutores	Comprensión del marco teórico Reflexión constante sobre el proceso educativo Observación detallada Mediación hacia la zona de desarrollo potencial. Acercamiento educativo mixto: individualizado y grupal. Manejo de los materiales didácticos
2. Recolección de datos mixtos.	Pre prueba de lectura. Post pruebas de lectura I y II. Rúbricas de lectura, escritura y habilidades matemáticas. Expresiones orales y escritas de los y las participantes Dibujo de los participantes: Autorretrato
3. Materiales didácticos.	Hoja semanal de trabajo Materiales Montessori Adaptaciones de materiales Montessori Formatos y formularios diversos (banco, envío/recibo de dinero, etc.) Uso de videos Libros de literatura, cuentos cortos, poesía, lenguaje, geografía, biología, historia, etc. Diccionarios

4. Dinámica de la enseñanza	Acercamiento educativo mixto: individual y grupal Uso deliberado del habla privada Rutinas Ejercicios de coordinación motora fina Método global de lectoescritura (Goodman, 1998) Libreta de participantes, como un Diario Dialéctica reflexiva con cada participante sobre el aprendizaje Recopilación de datos cualitativos y cuantitativos
5. Zona de desarrollo potencial como meta general	Integración de las cuatro áreas anteriores Observaciones directas y bitácoras. Evaluaciones dinámicas Grabación de videos.

Método

El objetivo general de esta investigación fue identificar y dar cuenta de los procesos cognitivos que se expresar mediante el lenguaje oral y escrito que, una vez potenciadas, contribuyeron a establecer una práctica educativa efectiva en alfabetización de adultos.

Objetivos específicos:

1. Analizar la producción de la lengua escrita como manifestación de la complejidad progresiva del pensamiento.
2. Observar la forma en que los y las participantes usaron las herramientas didácticas aprendidas para la solución de problemas de lectura, escritura y procedimientos matemáticos, como evidencia de la enseñanza.
3. Dar cuenta de expresiones personales en la libreta, a manera de un Diario, con las experiencias cotidianas de cada participante donde se evidenció la internalización de la lengua escrita.
4. Observar la gradual independencia de los y las participantes para escribir y/o leer, o de realizar actividades matemáticas.

Participantes

Los y las participantes fueron 9 adultos de entre 32 a 83 años de edad -7 dominicanos (dos hombres y 5 mujeres) y 2 hombres puertorriqueños -, que tuvieron poca o nula preparación escolar, se reclu-

taron por disponibilidad y completaron un total de 297 horas en 33 semanas, divididas en tres días a la semana, dos horas y media cada día. Al momento de la entrevista individual para la matrícula, apliqué la pre prueba de lectura. Todos y todas afirmaron la importancia de seguir aprendiendo para *seguir adelante*, o *buscar un mejor trabajo*, pero sobre todo *para independizarse y ya no pedir ayuda para escribir o leer*. Ninguno de los participantes manifestó problemas cognoscitivos que hayan determinado su condición de iletrados, sino que circunstancias económicas y de género causaron que estas personas dejaran la escuela en la niñez, o no asistieran en absoluto, según comentaron. Sin embargo todos tenían algún tipo de conocimiento sobre la lectura al llegar a la investigación. También se matricularon personas que ya habían estado en los grupos de alfabetización del Departamento de Educación de Puerto Rico, pero que deseaban *aprender verdaderamente a leer y escribir*. Algunos de los participantes conocían casi todas las letras del abecedario, menos las: *Ch, Ll, W y la X*. Todos reconocían su nombre escrito. Dos de los hombres declararon en la entrevista que sabían algunas letras, pero no habían *aprendido a juntarlas*. Las clases se ofrecieron en uno de los salones del proyecto CAUCE, de la Universidad de Puerto Rico. La entrevista previa a cada participante arrojó la importancia de aprender a leer y escribir para alcanzar varios objetivos: independizarse de otros, mejorar su situación económica, planificar para el futuro, expandir la capacidad de conocimiento y cambiar sus condiciones de vida (Tabla 2). Los y las participantes acudieron a matricularse porque ya tenían metas personales. Es decir que aprender a leer implicaba no depender de nadie más para resolver asuntos personales, como llenar formularios, leer instrucciones, leer letreros, entre otros. Los y las nueve participantes expresaron el deseo de esa independencia como un empoderamiento que el aprendizaje de la lectura iba a resolver a corto plazo.

Tabla 2

Expresiones sobre el aprendizaje antes de la intervención

Independencia	*Aprender a leer y escribir se me va a hacer la vida más cómoda*.
	(Servirá) *para desarrollar mi vida, mi futuro y que no sea dependiente de otros*.
	(Estudiar) hace a uno independiente.
Posibilidad a futuro	*Tal vez pueda conseguir un mejor trabajo. Puedo coger un curso de refrigeración, o algo*.
	Me interesa escribir todo lo que tengo en mi mente.
	Tengo que seguir adelante, superándome. Seguir estudiando para el futuro de mi vida.
	Puedo aprender cosas nuevas luego de leer y escribir.
Obstáculos por no saber leer y escribir	*No puedo ayudarle a mis niños en sus tareas*.
	Yo vivo una vida oculta, pero quiero seguir aprendiendo. Me gustaría dar mi testimonio de lo difícil que es esto (no saber leer y escribir). Uno está en el mundo, pero no está. Voy a ser una persona libre, me voy a valer por mí mismo.

Nota. N=9.

Pruebas de lectura

Para el desarrollo de las pruebas de lectura, tomé en consideración la prueba de lectura que administra el Departamento de Educación de Puerto Rico para su programa de alfabetización de adultos TABE, por sus siglas en inglés (Test of Adult Basic Education). Para verificar la consistencia de las pruebas, consulté a un estudiante doctoral de lingüística de la Universidad de Puerto Rico. Las pruebas de lectura consistieron en leer 40 tarjetas de palabras que contenían alguna dificultad, como sílabas con *ae, bla y gre*. Utilicé tres versiones distintas de pruebas de lectura en tres momentos de la investigación: la pre prueba, post prueba I y post prueba II. Si bien se trataba de medidas repetidas, las tres pruebas fueron distintas para evitar el fenómeno del aprendizaje que sucede en este tipo de instrumentos. El objetivo de las pruebas de lectura fue dar cuenta de la cantidad de palabras que los y las participantes lograron leer rápida y correctamente. A través de la prueba se recogieron dos tipos de datos cuantitativos: 1) el tiempo que les llevaba leer el total de la lista, 2) identificar si, por lo menos leían una sílaba de cada tarjeta. También se recopilaron datos cualitativos en las post pruebas que dieron cuenta de las herramientas cognoscitivas que los y las participantes utilizaban para ayudarse a cumplir la tarea y que se ofrecieron como contenido del aprendizaje: volver a leer la palabra y/o pasar el dedo por debajo de cada letra.

Rúbricas

Las rúbricas fueron un excelente recurso para observar y evaluar procesos de aprendizaje, su formato permitió recoger datos mientras ocurría la dinámica de las clases. Se sabe que las rúbricas tienen deficiencias en la confiabilidad y validez, por lo que no se consideran instrumentos formales de evaluación (Andrade, 2005). Sin embargo, pueden diseñarse para cubrir las expectativas del proceso de enseñanza, así como también al diseño curricular (Wikford & Salmon, 2003; Tractenberg et al., 2010).

En esta investigación, las rúbricas se elaboraron luego de las experiencias de cinco años de observación de los procesos de aprendizaje, en el proyecto CAUCE, cuidando de relacionarlas directamente con la teoría histórico-cultural de Vygotsky, desde el fortalecimiento del trazo para escribir hasta el dominio de habilidades matemáticas de división con decimales. Lo anterior, por un lado, me permitió establecer la observación de los procesos de interiorización de herramientas cognoscitivas, porque fue la forma más eficiente de seguir los procesos de aprendizaje mientras sucedieron. Por el otro, me ofrecieron puntos de observación para evaluar el proceso de la mediación de los tutores y el mío durante las clases, incidiendo en la enseñanza. Diseñé tres rúbricas para responder a los procesos de aprendizaje relacionados con: escritura, lectura y habilidades matemáticas. Cada rúbrica tuvo cinco criterios que se relacionan con un nivel de aprendizaje: incompleto, en proceso, parcialmente, adquirido y dominado.

El objetivo de las rúbricas fue seguir detenidamente el proceso de aprendizaje de los y

las participantes para evaluar dinámicamente la interiorización de herramientas cognoscitivas que ocurren como resultado de la mediación hacia zonas potenciales de desarrollo. Fueron fundamentales para implementar contenidos en las clases para perseguir esta meta. Las observaciones con las rúbricas se hicieron en cuatro ocasiones para cada participante, de forma individualizada. Lo anterior se implementó con el acercamiento didáctico mixto.

Ese acercamiento implicó que en ningún momento hubo una persona hablando a los y las participantes al mismo tiempo, junto a una pizarra durante las clases. Defino acercamiento educativo mixto como la forma de ofrecer las clases en una combinación individualizada y grupal. En unos momentos cada participante progresó según sus necesidades particulares con ayuda individualizada y, en otras participó de discusiones grupales. El acercamiento mixto facilitó la interacción de las y los participantes con sus necesidades particulares de aprendizaje. Generalmente en los grupos de alfabetización los adultos llegan con distintos niveles de conocimiento sobre la lectura, la escritura y las matemáticas y resulta difícil acomodarlos por habilidades sin retrasar a algunos, o dejar de lado a otros. Cada participante tuvo una hoja de trabajo semanal de acuerdo a sus necesidades, que me ayudó a establecer un plan -individualizado y grupal- durante las clases guiado por las rúbricas.

Dibujos de los participantes: autorretrato

A lo largo de los cinco años previos a esta investigación, observé que, si se les pedía dibujarse a las participantes como excusa para escribir acerca de ello, la imagen corporal se transformaba a través del proceso de la lectura y la escritura, logrando elaborar autoretratos más completos. Por ejemplo, donde solo había una cabeza, a medida que los y las participantes dominaban la lectura y la escritura, fueron apareciendo otras partes del cuerpo, o mayor definición en el dibujo. La evidencia entre imagen corporal y satisfacción social (Davison, 2003; Davison & McCabe, 2005) me llevó a relacionar el nivel de desarrollo de autoestima y autosatisfacción en el proceso de dominio de la lectura y la escritura, como índice de independencia de otros para leer y escribir. Los dibujos se solicitaron en tres ocasiones: durante la entrevista inicial, y al tercer y al quinto mes durante las clases. Para realizar esta tarea, invité a los y las participantes a dibujarse a sí mismos y a sí mismas sin emitir ninguna instrucción específica, así como tampoco comentarios sobre el dibujo. El autorretrato me ayudó a corroborar el proceso de desarrollo de mayor autoestima y autosatisfacción gracias al andamiaje que ofrece el aprender la lectura, la escritura, las habilidades matemáticas y otros contenidos de la enseñanza.

Dinámica de la enseñanza

En la intervención enseñamos a los y las participantes a utilizar el *habla privada* para producir, organizar y verificar la escritura, comprender la lectura y procesar problemas matemáticos y otros, mucho antes que enseñar el alfabeto. Es decir que utilizamos el pensamiento en voz alta -el len-

guaje- como un medio para planificar y potenciar acciones mentales o cognoscitivas.

Cada participante contó con una Hoja de trabajo semanal para cubrir los contenidos del aprendizaje previamente preparada según las rúbricas, con áreas de lenguaje, ortografía, historia, geografía, lectura y habilidades matemáticas, entre otras. Las y los tutores trabajamos con dos o tres participantes al mismo tiempo cada uno, cuidando de propiciar aprendizajes individuales y reflexiones en el contexto de un grupo pequeño, siempre con la bitácora al lado para anotar verbalizaciones espontáneas de participantes sobre su proceso de aprendizaje.

La combinación de trabajo individual y grupal dentro de las clases incluyó el establecimiento de una rutina general que, con el tiempo, ayudó a establecer una estructura cognitiva sobre procesos, planificación de acciones y solución de problemas, independientemente del contenido del aprendizaje. Luego de ejercicios de coordinación motora fina –cuya finalidad fue fortalecer la mano, la muñeca y los dedos y facilitar la producción de la escritura-, cada participante escribió la fecha de ese día y una expresión personal que quisieran compartir con los y las demás participantes al final de la clase. Cada persona aprendió a escribir y leer palabras completas desde el primer día con el método global de Goodman (1998) gracias a la mediación de los tutores y, en el caso de personas con habilidades rudimentarias, las escribió con el alfabeto móvil Montessori hasta lograr su dominio. Las expresiones personales me permitieron observar la gradual complejización del pensamiento y la reorganización de las funciones mentales.

Los y las participantes tuvieron tareas de escritura para la casa, dos veces a la semana. De esta forma, pude observar la apropiación de las destrezas aprendidas en las clases, así como la gradual independencia para expresar cualquier idea por escrito. Lo anterior fue importante porque el proceso de internalización no puede observarse directamente, sino hasta que se expresa externamente.

En la dinámica de enseñanza fue fundamental permitir los errores y equivocaciones de los y las participantes para establecer observaciones sobre el estado de desarrollo actual y la zona potencial, como ayuda a la internalización de procesos mentales superiores. Los tutores mediamos a través de preguntas que estaban dirigidas a establecer andamiajes para que el propio participante diera con la solución del problema, propiciando el empoderamiento y el alcance a su zona de desarrollo potencial. Nadie señaló errores o equivocaciones, sino que se llevó al participante a dar cuenta de ello al releer una palabra, revisar una suma en voz alta, o al verificar el control de error de algún material Montessori, por ejemplo.

El modelo curricular propuesto aquí, estableció que cualquier actividad realizada fue el pretexto para leer y escribir diariamente, por lo que, además de que se practicaron constantemente esas destrezas, se constituyeron relaciones orgánicas entre áreas temáticas, evitando la fragmentación del conocimiento.

Una vez terminada la alfabetización básica, las siguientes semanas sirvieron para implementar material de ciencias sociales, biología, habilidades para la vida diaria, cuidado de la salud,

conocimiento sobre cultura general, así como matemáticas intermedias. Los temas se basaron en el Marco conceptual para el diseño curricular, del Departamento de Educación de Puerto Rico (1998), ya que los exámenes de ubicación a escuelas más avanzadas de adultos del programa de alfabetización siguen esos contenidos. Lo anterior tuvo el propósito de que, si algún participante deseaba continuar sus estudios, la intervención le permitiera dominar los contenidos para el examen.

Resultados y discusión

Los nueve participantes demostraron aprendizaje de las habilidades de lectura, tales como decodificación de signos, conciencia y procesamiento fonológico y fluidez oral significativamente. Lograron leer más cantidad de palabras correctamente en la Post prueba II en comparación con la Pre prueba, así como también incrementaron la velocidad para hacerlo. Se puede notar que la diferencia es más marcada entre los que llegaron a la intervención con menos habilidades para leer (Tabla 3). Por otro lado, el proceso de lectura durante la post prueba I y II me permitió observar a los y las participantes utilizando las herramientas externas aprendidas como contenido de la enseñanza para ayudarse a leer correctamente. Si bien es cierto que no todos y todas las usaron todo el tiempo disponible, quienes lo hicieron mejoraron considerablemente sus puntuaciones.

Tabla 3.

Tiempo de lectura y cantidad de palabras leídas correctamente.

Participantes	Pre	Palabras	Post I	Palabras	Post II	Palabras
1	2:12	3	3:43	21	3:03	34
2	1:12	33	1:33	35	1:05	38
3	3:13	32	3:41	33	2:39	37
4	2:16	38	2:40	36	2:04	39
5	1:25	34	1:40	34	1:34	39
6	4:18	22	1:58	26	2:42	35
7	2:10	31	2:04	29	1:55	34
8	5:40	7	4:10	14	3:58	30
9	1:23	37	1:09	36	1:00	39

N=9. Cantidad de palabras = 40

Las puntuaciones cuantitativas también midieron el dominio del método global para leer y escribir (Tabla 4), y dieron cuenta de mayor cantidad de expresiones personales en la libreta implicando internalización e independencia para expresar cualquier pensamiento por escrito. Los dibujos de autorretrato resultaron con imagen corporal más completa. Con respecto al uso del habla privada como herramienta para la producción de expresiones escritas. El análisis de contenido me permitió evaluar la reflexión de cada participante sobre el proceso de aprehensión de la lectura y la escritura, y cómo influyó en la calidad de sus vidas. El uso de la metodología mixta en el diseño de esta investigación me permitió recopilar datos cualitativos y cuantitativos (Tabla 5) y triangular las explicaciones para cumplir con el objetivo general planteado en un principio: Identificar y dar cuenta de las herramientas cognoscitivas que se expresan mediante el lenguaje y potenciarlas para establecer mejores prácticas educativas en la alfabetización de adultos y lograr que los y las participantes aprendan a elaborar habilidades para su desarrollo psicológico y social.

Observé que la inclusión de los materiales disminuyó el tiempo de latencia del aprendizaje en habilidades matemáticas. En dos semanas los y las participantes que ya habían dominado la suma y la resta con decimales, lograron comprender la lógica de la multiplicación. Lo anterior les dispuso a aprender las Tablas de multiplicar con bastante rapidez y a resolver problemas matemáticos que se les presentaron en las tarjetas de trabajo. Es decir, que una vez se adquiría el dominio del material concreto, el proceso siguiente era muy fácil. Aprender después las Tablas de multiplicación de memoria resultó un proceso ágil, porque ya habían trabajado varias veces con el Tablero. La manipulación de los materiales de matemáticas, sobre todo de multiplicación y división, facilitaban también el proceso de verificación de los resultados. Las expresiones recogidas en el curso de la intervención también constatan un dominio de habilidades que se relaciona con empoderamiento personal (Tabla 6).

Tabla 4

Rúbrica de escritura. Diferencias en puntuaciones

Participantes	Pre	Post	Dif
1	24	73	49
2	**41**	79	38
3	37	92	55
4	32	92	**60**
5	**41**	92	51
6	26	56	30
7	34	79	45
8	25	59	34
9	27	**94**	**67**

Nota. N=9. Pre=Antes de la intervención. Post=Después de la intervención. Dif=Diferencia entre la pre y la post.

Tabla 5

Recopilación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos

Objetivos específicos:	Recopilación de datos		Análisis de datos	
	Cualitativos	Cuantitativos	Cualitativos	Cuantitativos
1. La producción de la lengua escrita para observar la complejidad progresiva del pensamiento.	Libreta personal. Todo tipo de documentos producidos durante las clases donde los participantes expresen sus experiencias oralmente o por escrito.	Pruebas de lectura y escritura.	Autorretratos Documento: *La historia de mi vida hasta ahora.* Ejercicios de motricidad fina. Manejo de los materiales didácticos. Rúbrica de aprendizaje. Bitácora de la investigadora.	Análisis con estadística descriptiva de pruebas de lectura y escritura, las rúbricas de lectura, escritura y habilidades matemáticas.
2. La manera en la que los y las participantes expresan las herramientas didácticas aprendidas durante la solución de problemas de lectura, análisis y de procedimientos matemáticos (suma, resta, etc.).	Observación de expresiones de habla privada relevantes a la tarea emitidas por los participantes para mediar su actividad.	Recopilación de expresiones de habla privada relevantes a la tarea emitidas por los participantes para mediar su actividad	Análisis de contenido de las expresiones orales o escritas de los participantes. Rúbrica de aprendizaje. Bitácora de la investigadora.	Contabilización de aciertos en procedimientos matemáticos. Aciertos en el análisis de lecturas. Recopilado de las rúbricas de lectura, escritura y matemáticas.
3. Las experiencias cotidianas de cada participante expresadas en la libreta, a manera de un *Diario* personal donde se evidencie la apropiación de la lengua escrita y su complejización.	Observación de la libreta personal, las asignaciones y otros materiales	Ortografía, sintaxis.	Análisis de contenido de las expresiones orales o escritas de los participantes. Rúbrica de aprendizaje. Bitácora de la investigadora.	Contabilización de los aciertos en ortografía y sintaxis.

4. La gradual independencia de los y las participantes para escribir y/o leer sin depender de la persona que enseña.	Libreta personal, asignaciones y otros materiales. Aplicación eficiente a otros contextos distintos al salón de clase.	Ortografía, sintaxis, largo de las oraciones Aplicaciones a otros contextos.	Análisis de contenido de las expresiones orales y escritas de los participantes. Rúbrica de aprendizaje. Bitácora de la investigadora.	Contabilización de los aciertos en ortografía y sintaxis. Contabilización de aciertos en análisis de lectura. Aciertos en la aplicación eficiente a contextos distintos a las clases donde se utilicen las habilidades de matemáticas, lectura, escritura, análisis crítico del contexto.

Tabla 6

Expresiones sobre el aprendizaje de las habilidades matemáticas

1. Satisfacción personal	*Yo no sabía hacer cuentas y eso y ahora sé.*
	No estoy muy ligera en la escritura, pero aprendí matemáticas. Me gustaron. Encontré todo muy interesante.
	Eso de aprender el depósito del banco es bien interesante, porque yo nunca lo hago y ahora se hacerlo.
	Ahora mi novio se sorprende de que yo pueda hacer las cuentas. Yo puedo saber si él las hizo bien o mal.
2. Reflexión sobre las operaciones	*Multiplicar es muy divertido.*
	Hacer el tablero de la multiplicación me deja ver mejor lo que estoy haciendo.
	La resta es más difícil que la suma, porque hay que hacer dos cosas con la mente y en la suma solo una.

Nota. N=9.

Pude observar directamente cómo los y las participantes exteriorizaron las herramientas cognoscitivas que aprendieron en el proceso de las clases. La exteriorización es básica para esta investigación, ya que uno de los objetivos fue la permanencia de las destrezas para leer y escribir luego de terminar las clases. Lo anterior implica que los y las participantes tendrán menos probabilidades de volver a ser iletrados en tanto utilicen en la vida cotidiana las destrezas aprendidas. Las expresiones escritas u orales me brindaron la oportunidad de constatar varios procesos cognitivos en cada participante que, a final de cuentas, se relacionan con los objetivos específicos de la in-

vestigación (Tabla 7).

Las herramientas cognoscitivas que se enseñaron por vía de la mediación, surtieron efecto en los y las participantes. Al terminar la intervención, observé expresiones verbales que daban cuenta de la exteriorización de estas herramientas. Como ejemplo de verificación de la escritura, volviendo a leer lo que se escribe, la siguiente expresión de la participante 4, al terminar de escribir la expresión personal del día. Entonces, auxiliándose del habla privada como una función internalizada y mediadora de la actividad, dice en voz alta:

Déjame volver a leer a ver si no me equivoqué en algo…

La segunda expresión responde a mi pregunta directa acerca de cómo la participante 3 se asegura de que lo escrito es exactamente lo que ella quiere decir:

Busco la primera letra para confrontarla a ver cómo va (la palabra). Leo después que escribo, veo dónde tengo la falta, borro y luego trato de hacerla bien.

Las expresiones anteriores ilustran la externalización del habla privada para guiar el comportamiento que los y las participantes aprendieron para verificar la escritura. Esta actividad demuestra el papel de la palabra para mediar en la solución de un problema, pero también implica un cambio en las funciones cognoscitivas porque ya forma parte del repertorio que los y las participantes utilizaron espontáneamente al final de la intervención.

Tabla 7

Expresiones relacionadas con los objetivos de la intervención

Objetivo 1	*Cuando yo empecé aquí contigo, yo llegaba a mi casa y leía la palabra de dios, no sabía leer bien y no comprendía lo que leía, pero ahora que he aprendido a leer bien ahora comprendo, sé lo que estoy leyendo. La facilidad con la que junto una palabra con otra…ahora entiendo claramente.*
Objetivo 2	*Estoy poniendo películas con letra en el DVD para leerlas, antes no me gustaban porque no podía leer. Tengo más habilidad en la lectura. Ahora voy a los sitios y cojo las revistas y las leo.*
	Ya puedo leer los letreros en la calle, antes me sentía avergonzada por no saber leer.
Objetivo 3	*Ayer fui con mi esposa y mis hijas a un restaurante y, por primera vez, pude ordenar algo que yo leí en el menú.*
Objetivo 4	*Leo con tanta rapidez ahora que el pastor me pidió leer en voz alta en el púlpito, me siento feliz.*
	El otro día vi un anuncio de unos talleres en la tele y pude escribir rapidito el teléfono y la dirección yo mismo.
	Ahora mi mujer no me ayuda tanto. Puedo leer solo.
	Quería decir frente a la clase que ayer no podía dormir, estuve muy inquieto. Tenía cita hoy con el médico. Era un médico nuevo y yo sabía que me iban a dar muchos papeles para llenar y mi esposa no iba a ir conmigo. Pero los llené. Me tardé bastante, pero lo hice solo. Estaba angustiado, pero lo hice. Tal vez se me coló un errorcito. En este momento me siento satisfecho. Ya no me tiene que acompañar mi esposa.

Nota. Objetivos 1=La producción de la lengua escrita como manifestación de la complejidad progresiva del pensamiento, 2=la manera en la que los y las participantes usan las herramientas didácticas aprendidas durante la solución de problemas de lectura, análisis y de procedimientos matemáticos, como evidencia de la enseñanza, 3=el desarrollo de expresiones personales como evidencia la apropiación de la lengua escrita y su complejización y 4=la gradual independencia de los y las participantes al escribir y/o leer sin depender de la persona que enseña, que demuestra la apropiación y manejo de la lengua escrita, que se hace con el andamiaje para mediar el aprendizaje en la zona de desarrollo potencial.

Limitaciones

Sin perder de vista que esta investigación psicoeducativa contó con nueve participantes y que los resultados fueron significativos dentro de los límites de la investigación porque fue posible establecer un modelo curricular que resultó efectivo para todos los casos, hace falta expandir los hallazgos a otros contextos para, precisamente, romper con esas limitaciones y lograr que este trabajo aporte a la educación de millones de adultos iletrados en Latinoamérica y el Caribe. Es importante realizar otras investigaciones como esta en contextos parecidos. Lo anterior permitirá, por un lado, lograr la replicabilidad de esta investigación dentro de Puerto Rico para comparar hallazgos, considerando su viabilidad como modelo curricular efectivo, logrando la validación estadística que necesita. Por otro lado, facilitarán la producción de la riqueza teórica, metodológica y práctica que se desarrolló en esta intervención.

Conclusiones

1. La teoría histórico-cultural de Vygotsky me permitió observar los procesos de aprendizaje de forma detallada. Lo anterior fue primordial en la investigación-acción en el salón de clases, ya que proveyó el marco para incidir en la zona de desarrollo potencial para impulsar el aprendizaje.

2. La metodología de investigación-acción fue un excelente diseño para clases de alfabetización de adultos. Ya que los adultos matriculados en clases de alfabetización trajeron experiencias de aprendizaje que variaron considerablemente, la flexibilidad que proveyó la investigación-acción facilitó atender esas diferencias. Tomar en cuenta la poderosa capacidad que este diseño proveyó a la reflexión constante.

3. El acercamiento mixto, individualizado y grupal dio oportunidad de atender las diferencias en aprendizaje y conocimientos previos de los participantes. Las mismas diferencias en aprendizaje fueron potenciadas cuando se atendieron concienzudamente.

4. Enseñar a escribir lo que se piensa resultó un excelente método en la apropiación de la lectura y la escritura.

5. Los ejercicios de coordinación fina resultaron muy efectivos para ayudar el proceso de escritura. Los y las participantes lograron elaborar escritura legible en pocas semanas.

6. Los materiales Montessori permitieron: trabajar con contenidos abstractos desde lo concreto y repasar las veces que fueron necesarias hasta su dominio.

7. Las rúbricas de lectura, escritura y habilidades matemáticas se diseñaron para recoger datos cuantitativos y cualitativos. Fueron un elemento básico para observar detalladamente el proceso de aprendizaje. Me permitieron analizar el acercamiento y el contenido mismo de las clases.

8. Los resultados de las rúbricas indican aprendizaje de contenidos y herramientas cognoscitivas en todos los casos. Las rúbricas se diseñaron para sistematizar los estadios de interiorización de herramientas cognoscitivas.

9. Las pruebas de lectura –una pre y dos post- recogió datos cuantitativos que indicaron mejor apropiación de la lectura a través de las clases, que se resumen en mayor fluidez y comprensión lectora.

10. Las observaciones cualitativas de las post pruebas indicaron la interiorización de procesos cognoscitivos, propiciados por la mediación y la zona de desarrollo potencial.

A través de esta investigación tuve la oportunidad de producir un modelo curricular para la alfabetización de adultos que establece un diálogo constante entre lo teórico, lo filosófico, lo metodológico y lo aplicado.

Referencias:

Abadzi, H. (2003). *Improving adult education literacy outcomes: Lessons from cognitive research for developing countries*. Washington, D. C.: The World Bank.

Alarcón, D. & Sánchez, J. A. (2013). Private speech in illiterate adults: Cognitive functions, task difficulty, and literacy. *Journal of Adult Development, 20.* 100-111.

Andrade, H.G. (2005). Teaching with rubrics. *College Teaching, 53* (1). 27-30.

Baca, A. L. (2008). De la reflexión a la práctica en la alfabetización de mujeres inmigrantes en Puerto Rico: De la mano con Vygotsky, Freire y Montessori. *Docencia (34).*52-56.

Baca, A. L. (2007). La alfabetización de adultos en Río Piedras: Vygotsky y la investigación-acción. *Cuaderno de Investigación en la Educación,* 22.

Becket, K. S. (2013). Paulo Freire and the Concept of Education. *Educational Philosophy and Theory, Vol. 45*, No. 1, 49–62.

Benigno, J., Byrd D., McNamara, J., Berg, W. & Farrar, M. J. (2011). Talking through transitions: Microgenetic changes in preschoolers´private speech and executive functioning. *Child Language Teaching and Therapy, 27 (3).* 269-285.

Bodrova, E. & Leong, D. (1996). Tools of the mind: The Vygotsky approach to early childhood education. Englewood Cliffs, NJ.: Merrill.

Colombo, M. (2003). Reflexivity and narratives in action research: A discursive approach. *Forum Qualitative Social Research, 4* (2). Consultado el 16 de febrero de 2007 en

www. qualitative-research.net/fqs

Davison, T. E. (2003). The role of body image throughout the lifespan: A social

perspective. *Australian Journal of Psychology, 55. 175.*

Davison, T. E. & McCabe, M. (2005). Relationships between men´s and women´s body image and their psychological, social and sexual functioning. *Sex Roles*, 58 (7/8). 463-475, 13 p.; DOI: 10.1007/s11199-005-3712-z

Duany, J. (2005). Dominican migration to Puerto Rico: A transnational perspective. *Centro Journal, V.* XVII (1). 243-263.

Duncan, R. M. & Pratt, M. W. (1997). Microgenetic change in the quantity and quality of preschoolers´private speech. *International Journal of Behavior development, 20* (2). 367-383.

Egan, K. & Gajdamaschko, N. (2005). Some cognitive tools of literacy, en A. Kozulin et al. *Vygotsky´s educational theory in cultural context.* New York: Cambridge University Press. 83-98.

Freire, P. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Paidós.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad.* ***México: Siglo*** Veintiuno Editores.

García-Milá, M., Gilabert, S. y Rojo, N. (2011). El cambio estratégico en la adquisición del conocimiento: La metodología microgenética. *Infancia y Aprendizaje, 34 (2)*. 169-180.

Goodman, K. S. (1998). *What's whole in whole language?* Portsmouth: N. H. Heinemann.

Groves, T. (2011). Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy. *Paedagogica Historica, Vol. 47*. 701–717

Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). Introduction. En *Vygotskyan perspectives on literacy research: Constructing meaning through collavorative inquiry.* Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Lilliard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford

University Press.

Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.

Newman, J. M. (2000). Action research: A brief overview. *Forum Qualitative Social Research, 1 (1).* Consultado el 8 de enero de 2007 en www. qualitative- research.net/fqs

Piaget, J. (1983). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Sánchez, E. S. (2009). Experiencia escolar en adultos y el uso de acciones de memoria reguladas por el habla egocéntrica. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Area 1: Aprendizaje y desarrollo humanos.* Consultado el 4 de abril de 2015 en http://www.comie.org.mx

Tractenberg, R. E., Umans, J. G., & McCarter, R. J. (2010). A Mastery Rubric: guiding curricu-



lum design, admissions and development of course objectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (1), 15-32. doi:10.1080/02602930802474169

Vanderburg, (2006). Reviewing research on teaching writing base don Vygotsky´s theories: What we can learn. *Reading & Writing Quaterly, 22* (4), 375-393.

Vygotsky, L. (1926). *Psicologia pedagógica.* Buenos Aires: Aique.

Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Weiner, G. (2004). Critical action research and third wave feminism: A meeting of paradigms. *Educational Action Research, 12* (4), 631-644.

Wikford, E. & Salmon, S. (2003). Chocolate chips cookies and rubrics. *Teaching*

excepcional children, 35 (4). 8-11

CAPÍTULO 12

HACIA UN AULA INCLUSIVA: ADONDE YO SOY TÚ, SOMOS NOSOTROS

TOWARDS AN INCLUSIVE CLASSROOM: WHERE I AM YOU, WE ARE ALL OF US

Melody Araceli Guillén Moreno

Juana María Méndez Pineda

Fernando Mendoza Saucedo

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen:

El presente trabajo, orientado por el enfoque de la Inclusión Educativa, muestra los resultados de una investigación - acción colaborativa que se llevó a cabo con un grupo de preescolares. Se diseñó una estrategia de intervención que retomó elementos del teatro para desarrollar competencias socioafectivas en los niños y con ello favorecer la inclusión.

Los datos se recabaron a través de la observación participante con evidencias en fotografías, videos y audios de la participación de los niños en las actividades diseñadas. Los resultados señalan que se favoreció la inclusión al generarse el respeto a la individualidad pues aquellos niños que fueron considerados inicialmente como "con problemas de conducta" dejaron de ser señalados y etiquetados como tales, a la vez que manifestaron relaciones interpersonales más armónicas; más confianza en sí mismos, en sus capacidades y cualidades y mayor autonomía.

Palabras clave: Educación inclusiva, Competencias socioafectivas, Teatro, Educación preescolar,

Abstrac

This chapter presents the results of an action research study, conducted with preschool children. The interventional component of the study built upon theatre education elements that aimed at fostering children's development of socio-affective competencies and inclusion. Data were collected through a participant observation approach, whereby pictures, videos, and audio-recordings captured children participation in the interventional tasks. Results showed that the interventional tasks prompted the inclusion of children initially identified "with behaviour problems," as the tasks promoted respect, friendly interpersonal collaboration, self-confidence and autonomy.

Key words: Inclusive education, social and affective competence, theater, pre school education level

Introducción

La Educación Inclusiva se ha convertido en preocupación y ocupación de educadores, filósofos, biólogos y demás profesionales de diversos ámbitos que pugnan por el fin a la intolerancia y a la exclusión al advertir que las actitudes y comportamientos de los profesionales de la educación trascienden la escuela, porque una simple clasificación contribuye a la creación de una ciudadanía con derechos y otra sin derechos, sin voz, invisibles.

Tal es el caso de los niños clasificados y etiquetados como con "problemas de conducta", quienes desde edades tempranas se han convertido en los principales excluidos de las escuelas. Una exclusión que va desde el no permitirles participar de una determinada actividad, mostrarse indiferente ante lo que digan o hagan, hasta expulsarlos definitivamente de la institución.

Ante esta situación se inició un trabajo de investigación con la metodología de la investigación acción-colaborativa donde se tomó como principio básico el respeto a las diferencias. El propósito fue construir un aula sin exclusiones donde se favoreciera la construcción de competencias socioafectivas a través del teatro.

Se trabajó desde la visón teórica de la Educación Inclusiva, misma que implica una responsabilidad ética y comprometida para transformar muchas de las cosas que actualmente siguen predominando en la educación de nuestro país, como el dejar de considerar la competencia, el individualismo y la homogeneidad como los valores fundamentales prevalecientes, a un cambio hacia valorar las diferencias, la colaboración y el respeto del otro (Méndez, 2006).

Las características fundamentales de este enfoque son el considerar que todas las personas necesitamos estar incluidas en la vida social y tener acceso a la educación (Echeita, Muñoz, Sandoval & Simon, 2015), que las diferencias no son limitaciones para el aprendizaje sino que enriquecen, por lo que hay que celebrarlas, (Moriña, 2004), la confianza como principio básico de

todo proceso educativo que implica aceptar al otro como legítitimo otro y confiar en que todos los alumnos son competentes para aprender (López Melero, 2012) y que tienen derecho a recibir una educación de calidad independientemente de sus características (Escudero y Martínez, 2011).

La visión inclusiva de la educación insiste en señalar la transformación de la escuela como elemento indispensable para poder atender las necesidades de todos los alumnos, transformarla en sus políticas, su cultura y sus prácticas (Booth, Ainscow y Kingston, 2007) y favorecer su participación plena (Echeita, et al, 2015),

Por su parte la nocion de aula inclusiva se refiere al entorno que ha de producirse al interior de las escuelas, en cada aula de clase para hacer vigentes estos principios en las prácticas educativas de cada profesor. En este sentido un aula inclusiva es aquélla en la que se genera un clima de comunidad social, de aprendizaje, de colaboración (Parrilla, 2004) donde todos los alumnos se sienten escuchados, reconocidos y donde no solamente se espera que estén presentes, sino que aprendan y participen activamente en todos los procesos educativos para lograr los objetivos del curriculum, mismo que se flexibiliza para responder a las necesidades o características de todos los alumnos. Un aula donde se viven los valores de la inclusión como lo son el respeto, la colaboración, la tolerancia y la responsabilidad.

La estrategia para construir nuestra aula inclusiva fue el trabajo a través del teatro, que es arte y cuya magia radica en despertar la sensibilidad, en la búsqueda de la belleza, el equilibrio y la armonía. A este respecto, Orozco (2007, p.12) sugiere:

"…en el espacio de la armonía…, todas las partes del conjunto son interdependientes, colaboradoras, se reconocen unas a otras. Ninguna difiere en su función de la función de las otras y por lo mismo, el todo armonizado es un todo justo…"

El grupo se fue configurando en un todo armónico donde además, como otra aportación de las artes, se favoreció la expresión libre de imposiciones; idea que permitió a los niños ser propositivos, creativos y colaboradores durante los días de comunión con la literatura, la dramatización, la creación plástica y el disfrute de la música.

Como la Inclusión hace referencia al grado de participación de todos los alumnos en las actividades y experiencias de la escuela regular; en la preparación de la puesta en escena, la confección del vestuario y la caracterización de los personajes, vivimos todos un trabajo colaborativo, de desarrollo y evaluación que generó un continuo dar y recibir, pedir y ceder, dirigir y seguir, compartir y comprender las otras individualidades con sus diferencias y necesidades de actuación y situarnos en la perspectiva de los otros al ser espectador de las actuaciones de los demás.

Vivimos un cambio todos los involucrados, llegamos a un punto en donde ya no éramos un Yo o un Tú sino un Nosotros, con un teatro sin barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todo el grupo (Booth, Aincow & Kingston, 2007). Un elemento modificó al otro, por ejemplo, en cuanto educadores y compañeros tomaron actitudes de respeto, el otro, (el niño o niña considerado con problemas de conducta) actuó en consecuencia.

Método: una búsqueda de caminos

Bajo un enfoque cualitativo que busca comprender el objeto de estudio en el medio natural donde se produce, en la modalidad de investigación - acción colaborativa, entendida como aquélla que estudia una situación, en este caso educativa, que tiene como propósito mejorarla y que además, permite mejorar la comprensión acerca de dicha situación (Elliot, 2005).

Las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante y entrevistas informales a la directora, educadoras, maestros de apoyo, padres de familia y niños. Los datos se registraron en un diario de campo con imágenes fotográficas y en audiograbación.

En este trabajo se siguieron las cuatro etapas que para el desarrollo de esta perspectiva de investigación plantea Álvarez-Gayou (2005)

Etapa I. Diagnóstico: Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En este paso se llevaron a cabo dos acciones:

1) Análisis situacional del Jardín de Niños Estatal de turno matutino, ubicado en la zona sur de la Ciudad de San Luis Potosí, México. Para ello se participó en el plantel durante un periodo de cinco meses, con la intención de identificar aquellas barreras que obstaculizaban el desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños en las aulas y en la escuela.

2) una evaluación diagnóstica psicopedagógica a tres niños y una niña de un grupo de tercer año reportados y considerados como con problemas de conducta al mes de haber comenzado el ciclo escolar.

Dicho diagnóstico constituyó una herramienta para contar con un conocimiento sobre las personas, sus contextos y la interacción entre los mismos. Es decir como una mirada profunda para la comprensión, para conocer mejor al otro, otro que no es un cúmulo de síntomas medidos por instrumentos, como lo señala López Melero (2001, p. 36): "¡Es tan hermoso, complejo y profundo el ser humano que no existen instrumentos que puedan encerrarlo (medirlo) entre unos límites! El ser humano no se mide, se comprende"

Etapa II. Elaboración de un plan de actuación.

Se diseñó con la co-investigadora (la educadora del grupo) una estrategia psicopedagógica que retomó elementos del teatro y que fue incorporada a la metodología del aula y se presentó a todos los docentes del plantel quienes participaron con sus opiniones y lo enriquecieron puesto que la atención en la diversidad bajo el enfoque de la Inclusión requiere de un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo: entre los profesores, entre profesores

y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos; las soluciones se buscan entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes pero a la vez complementarias, se trata de desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.

El aula inclusiva ha de ser un espacio de todos, pensado y desarrollado como una comunidad de participación y convivencia que facilite el aprendizaje de todos pero, no sólo el aprendizaje de conocimientos academicistas sino aprender a convivir, para ello hay que tener en cuenta que saber convivir no se aprende a través de una serie de objetivos o de una serie de normas aprendidas, a convivir se aprende conviviendo (López Melero, 2004)

De esta manera, la intención fue convertir el aula en un espacio de encuentro, acogida y respeto mutuo donde se formaran niños capaces de tomar decisiones desde sí mismos, capaces de respetarse y respetar a los demás, capaces de aprender cualquier cosa y, como estarían en condiciones de aprender cualquier cosa, estarían centrados en el placer de estar en la corporalidad, en la relación con los demás y para que eso se lograra, los alumnos tenían que convivir con maestros y maestras que vivieran ese vivir y ese convivir (Maturana y Dávila, 2005)

Etapa III. Desarrollo del proyecto y recogida de datos de su puesta en práctica.

En esta etapa las técnicas de recolección de datos fueron la observación participante; entrevistas informales con la directora, educadoras, maestros de apoyo, asistentes educativos, padres y madres de familia así como los niños y niñas del grupo; también se recurrió al diario de campo con evidencias en video y fotográficas.

El plan de intervención inició con dos sesiones introductorias, la primera, una plenaria sobre el Teatro y sus características. En la segunda, el modelado del proceso en un día. Posteriormente, dicho proceso estuvo organizado en una secuencia cíclica organizada como sigue:

FASE 1: Lectura de un cuento con temáticas para favorecer las competencias socioafectivas en los niños y que funcionaron como libreto. Se usaron cuentos de Leveroni (2005), Zepeda (2004 y 2006), Lobel (2001), Wells (2000), Burr y Piñó (2005).

FASE 2: Preparación de la obra: Organización. Asignación de roles técnicos teatrales, adaptación del texto y aproximación a los personajes.

FASE 3: Preparación de escenografía en equipos de cuatro niños para favorecer el trabajo colaborativo.

FASE 4: Dramatización. La educadora tenía el rol de narrador para guiar toda la puesta en escena.

FASE 5: Evaluación del proceso de la puesta en escena.



Se montaron 6 obras, la última fue representada frente a los padres y los ciclos de implementación de las obras se realizaron en veintisiete sesiones. Además se desarrollaron 90 *ejercicios para el entrenamiento actoral* que se incorporaron todos los días al iniciar la jornada de trabajo y que se presentaron a manera de juego.

Dichos ejercicios consideraron que, si el instrumento del actor es su propio cuerpo, y si lo conoce y lo maneja en toda su capacidad tendrá un excelente desempeño, por lo tanto requiere de un entrenamiento especial (Vélez, 2005) que lo lleven a desarrollar su capacidad de concentración, de relajación, de respiración y de expresión corporal, entendiendo por éste, la capacidad de comunicarse a través del movimiento (Oliveto, M., Zylberberg, D., 2005)

Etapa IV. Reflexión, Interpretación de resultados. Replanificación.

La técnica de análisis de datos fue la interpretación directa con base en categorías y subcategorías deductivas e inductivas, las primeras elaboradas a partir de lo expresado en el Campo Formativo Desarrollo Personal y Social del PEP 04 (SEP, 2004), las competencias fueron reorganizadas para que fueran mutuamente excluyentes y facilitaran el análisis. Las categorías inductivas que surgieron de los datos fueron: Actitudes de los otros y Percepciones de los otros.

De lo registrado en el diario de campo, se retomaron aquellos eventos relevantes que dieran cuenta de cómo se fueron manifestando las competencias sociafectivas en los niños y niña considerados como con problemas de conducta a lo largo del programa de intervención, así como de las actitudes y percepciones de tolerancia y respeto de los otros hacia ellos.

Resultados

Para ilustrar cómo fuimos conformando un aula inclusiva presentamos a continuación el caso más representativo, el de Alfonso, uno de los niños considerado inicialmente como con problemas de conducta, cuyo proceso produjo mayor impacto en educadores, directora y compañeros, describimos de manera narrativa y secuencial lo más significativo de éste, si bien fue él nuestro foco de atención, damos cuenta también de todos los que estábamos a su alrededor, acerca de qué pensamos, cómo actuamos y cómo cambiamos junto con él. *El caso de Alfonso y de cómo llegó a interpretar su mejor papel*

"… es [un niño] muy distraído, no sigue las indicaciones o hace las cosas después y hay que insistirle para que trabaje. Viene de Tamaulipas y allá estaba en una escuela particular" (Diario de campo.29ago07. L.19-21).

Esta fue la primera referencia que dio la educadora sobre Alfonso. A través del cuestionario de Conner's para profesores se le reportaba como un niño que no aceptaba seguir las reglas para la convivencia, el trabajo y el juego; que hacía ruidos inapropiados cuando no debería, que molestaba

e interrumpía a otros niños, que se llevaba mal con sus compañeros, con nulo control de sus conductas impulsivas, que exigía que se le atendiera de inmediato, que agredía verbal y físicamente a sus compañeros y educadores, que era respondón e insolente y que no cuidaba de su persona ni de sus objetos personales.

Alfonso estaba atravesando por un proceso de cambio, sobre ello nos informó con más detalle su madre en la entrevista inicial que se tuvo con ella, nos dijo que hasta hacía un par de meses vivía en Tamaulipas, le gustaba su escuela allá, tenía amigos y podía ver a su papá y de repente, estaba en otra ciudad, con otro clima, en otra escuela, con otra maestra, con otros compañeros y con otro papá, la nueva pareja sentimental de su madre.

Alfonso manifestaba con su conducta gran descontento por su nueva situación, conductas que se convirtieron en la principal preocupación de su educadora: "¡Ay! ya ves, ya va a empezar, dime ¿qué hago cuando se pone así?" (Diario de campo.1a-10oct07. L19) "…cuando tú no estés no podré controlarlo, ya viste cómo se puso…" (Diario de campo.2a-11oct07. L9-11), fueron las expresiones de su educadora los primeros días de la intervención.

Como parte de los intentos para darle solución a la situación la educadora y la directora hablaron con la madre, le dijeron que su hijo se portaba muy mal, y que tenía que hacer algo al respecto. Después de estas entrevistas la directora comentó: "Yo veo que la mamá no responde como debiera, no la veo comprometida, cuando yo hablé con ella le sugerí que dejara de trabajar, trabaja todo el día y el niño se queda a cargo de sus abuelitos; o que se buscara un trabajo de medio tiempo" (Diario de campo.2a-11oct07. L16-18). Con estas respuestas la directora evidenció su concepción de que las dificultades de Alfonso se originaban en la poca atención que se daba al niño en casa. Ella pensaba que la escuela había hecho todos los esfuerzos por hacer factible la atención del niño en la clase común y solamente veía como alternativa que la atención a las diferencias como las que mostraba Alfonso la llevaran a cabo los especialistas.

Así que después de un mes de quejas recurrentes sobre la conducta de Alfonso, la directora tomó una determinación: "Ya me dijo la educadora cómo se está portando y esto no puede seguir porque puede pasar a mayores y no está bien" "Tendrá que irse a otra escuela… "No podemos exponer a los niños y luego los papás ya se están quejando" (Diario de campo.2a-11oct07. L6, 16, 24-25)

Escuchar a la directora decir "que su mamá lo cambie de escuela porque aquí no vamos a poder atenderlo ni darle lo que necesita… una escuela especial donde haya psicóloga de planta" (Diario de campo.2a-10oct07. L12-14) nos recordaba aquellos argumentos, que identifica López Melero (2001) en profesores que impiden que se desarrollen prácticas integradoras adecuadas, tales como: estamos de acuerdo con la integración pero no estamos preparados para llevarla a cabo.

Para entonces, ya se había diseñado y echado a andar el programa de intervención con los elementos del teatro y esto propició que se incrementara el diálogo entre los involucrados para profundizar en la comprensión de la situación, analizar nuestras concepciones alrededor de los

procesos de inclusión y reajustar el programa de intervención para dar respuesta a lo que estábamos enfrentando.

Con la advertencia de la directora “si vemos que no responde pues tendremos que darlo de baja” (Diario de campo.2a-10oct07. L12-14) continuamos con el programa de intervención. En la segunda sesión, donde se modeló todo el proceso de trabajo con el cuento *Salvemos a nuestros monstruos*, Alfonso no le pegó a nadie, solamente se notó que al momento de la lectura del cuento fue empujando a los compañeros para estar muy cerca del libro y poder ver las ilustraciones, el resto de la mañana siguió las indicaciones, participó de forma espontánea al dialogar sobre la temática del cuento, se divirtió al representar su personaje y al elaborar su vestuario y se mostró colaborador con el equipo de trabajo con quien realizó el disfraz del personaje que él iba a representar: una araña, sugirió hacerla grande, incluso con dientes (Diario de campo.2a-10oct07. L17-50)

Ese día “ningún compañero se refirió a él como el `pegalón´ o `el malo´ y sus compañeros de mesa trabajaron mano a mano con él, sin embargo en el recreo se le vio solo” (Diario de campo.1a-10oct07. L28-31) pues aún no había creado lazos de amistad, pero lo acontecido en el salón refería un buen pronóstico al respecto. Al terminar la mañana, todos, gritando y riendo demostraban que les había gustado esa nueva forma de trabajar.

Sin embargo, cuatro sesiones después, ocurrió otro evento relevante: ese día estaba dedicado a elaborar el vestuario del segundo cuento, *Ratón que vuela* pero Alfonso no quiso trabajar, prefirió estar acostado en el piso y, ante la insistencia constante de que realizara el trabajo, pateó la mesa, tiró los materiales que estaban sobre ella y a todo aquél que se acercara a él. Se le preguntó qué pasaba, por qué se estaba portando así, pero no respondió, aún le costaba trabajo hablar sobre sus sentimientos y utilizar su lenguaje para hacerse entender.

La educadora y el salón estaban alarmados y la primera reacción seguía siendo sacarlo del salón: “… ¿le llamo a su mamá para que venga por él?”, dijo la educadora (Diario de campo.6ª-31oct07. L19), “llévalo con la maestra directora” (Diario de campo.6ª-31oct07. L23), sugirió uno los compañeros de Alfonso. Era buena idea llamar a su mamá pero para investigar si algo pasó en casa que lo tenía así porque nada había pasado en el salón como para enojarlo tanto.

A la llamada llegó la abuela, Alfonso en cuanto la vio corrió hacia ella, la abrazó y se portó y habló como un niño pequeño, le dijo “sí, me quiero ir contigo”. La abuela le habló con mucho cariño y lo abrazó también. Comentó que su mamá y su padrastro habían peleado la noche anterior delante del niño, platicó también de todos los cambios en la vida de Alfonso y lo mucho que ella lo consciente por esa razón (Diario de campo.6ª-31oct07. L41-54)

Sumado a ello, es necesario resaltar que la relación de Alfonso y su educadora era hasta ese momento distante, él no recurría a ella para solicitarle o comentarle algo y la educadora buscaba a la directora como intermediaria para abordarlo o calmarlo, en el salón sólo pronunciaba su nombre para que se callara, estuviera sentado e hiciera lo que le pedía.

En su primer papel como espectador, en la novena sesión del programa, Alfonso se mostró

atento, respetuoso, observador y al final aplaudió el trabajo de sus compañeros. Aquí quedó de manifiesto la posibilidad que da el teatro de vivir también la posición de escucha, de ser receptivo hacia las manifestaciones de los otros y de esperar el momento adecuado de responder, en este caso con el aplauso, aunque también durante la evaluación de la obra dio sugerencias de mejora y expresó sus impresiones: "que los actores hablen fuerte y sin vergüenza", "a mí me gustó la escenografía" (Diario de campo.8ª-08nov07. L6 y L13)

Al siguiente día, casi al finalizar la mañana, Alfonso tomó varias cartulinas y las partió en pedacitos con manos y dientes, situación que fue considerada como un gran avance, porque ese día no necesitó golpear a los otros para aliviar su ansiedad, no estaba agrediendo ni verbal ni físicamente a los demás. Sus compañeros ya no evitaban estar cerca de él y ya tenía compañeros de juegos en la hora del recreo, pero todavía no le hablaban dentro del salón de clases.

En la siguiente sesión, mientras se elaboraba el vestuario del personaje que él iba a interpretar en la obra *El pájaro feo. Una leyenda maya*, jaló el material muy molesto y cuando se le preguntó qué le pasaba supo expresar lo que le estaba disgustando, "es que todos esos niños están aquí en mi mesa" (Diario de campo.11ª-15nov07. L5). Al escucharlo esos compañeros se acercaron más para conversar con él y calmarlo pero Alfonso, terminó por pegarles. En ese momento llegó la directora al salón y al ver la escena, sin preguntar más se llevó a Alfonso a la dirección para hablar con él (Diario de campo.11ª-15nov07. L5). Fue la última vez que intervino de esa manera.

No obstante, a lo largo del proceso un elemento fue modificando al otro: la mañana de la 12ª sesión de trabajo dio gusto ver a la educadora platicar con Alfonso, había estado faltado a la escuela y sobre eso conversaban porque Alfonso no había podido hacer el papel que se le había encomendado en la tercera puesta en escena. Esa misma mañana dio más gusto escuchar a Ingrid decir: "Es mi amigo, Alfonso y yo" mientras que Alfonso sonreía contento y trabajaba animado (Diario de campo. 12ª-22nov07. L11).

Ese mismo día Alfonso atendió a las sugerencias y mostró perseverancia en la realización de las actividades, esperó su turno al realizar el trabajo en equipo y compartir materiales y estuvo involucrado activamente. ¿Qué pasó?, ¿por qué ahora se mostraba así Alfonso?, ésta podría ser la respuesta: "…la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social; sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización y sin socialización no hay humanidad." (Maturana, 1998, citado en Pérez de Lara, p.107). Y para entonces, Alfonso ya era aceptado, a la vez que aceptaba a los otros.

Cuando se estaba en proceso de montaje de la cuarta obra, *La carta*, la educadora se mostraba muy atenta a las necesidades de Alfonso, le asignaba comisiones que lo mantenían ocupado y lo hacían sentirse importante, útil y respetado por el grupo, incluso en esa sesión, en su mesa de trabajo estaba sentado Luís, su compañero de juegos en el recreo. Esta es una frase de la educadora que ilustra lo anterior: "ha mejorado mucho su conducta… lo que me ha funcionado, es ponerle una actividad, que esté ocupado porque sabes cómo es, que tiene que estar ocupado." (Diario de campo.14ª-06dic. L2-4)

Con esta experiencia se constata que la actitud de la educadora es un elemento fundamental para fomentar el desarrollo de las interacciones de los alumnos (Hernández, 2003) porque casi a la par del cambio de actitud de la educadora se dio el cambio de actitudes del grupo hacia Alfonso.

La directora también había cambiado de actitud y de opinión, ya no intervenía en el caso para apartar a Alfonso de su grupo y llegó a comentar: "creí que lo perdíamos […] pero que bueno que ya está mejor" (Diario de campo.18ª-06feb08. L20)

Con estos cambios corroboramos lo que Méndez y Mendoza (2007) en sus investigaciones han señalado respecto a que las actitudes de los actores educativos son relevantes en el proceso de inclusión de los niños en el aula y la escuela, dado que éstas influyen favorable o desfavorablemente en la atención y el trabajo con ellos.

Alfonso aún no podía lograr controlar sus conductas impulsivas que afectaban a los demás, sin embargo, el grupo era más tolerante con él y juntos llegaban a acuerdos para solucionar conflictos, sin necesidad de recurrir a la maestra o acusarlo con ella.

Con la representación del cuento *La carta*, Alfonso logró entablar una relación de amistad con Edwin, el otro protagonista de la obra, era un 6 de febrero. Alfonso interpretó un personaje que se preocupa por lo que siente y necesita su mejor amigo *Sepo* quien fue interpretado por Edwin, a quien se le entregaba una carta como muestra de amistad, "la carta me la voy a llevar a mi casa" dijo Edwin cuando se evaluó la obra y ahí empezó la relación.

También ese mismo mes de febrero y viviendo la 23ª sesión de trabajo con el programa, Alfonso estaba muy inquieto, su rol ese día era ser espectador pero no lo aceptaba. Ya estaba todo acomodado en el salón para representar la obra cuando Alfonso se tiró al piso simulando que daría un golpe a aquellos compañeros que se le acercaran, al tiempo que la educadora le pidió a Alfonso que se sentara en su lugar, Edwin se acercó a él y abrazándolo le dijo: -"ya amigo, ¿qué pasa?, ven vamos a sentarnos."(Diario de campo.23ª-20feb08. L8). Alfonso no le respondió verbalmente, se levantó del piso y se dirigió a su educadora en calma para negociar ser asistente y apoyar en el cambio de escenario y utilería, aunque terminó actuando como director de escena; todos aceptaron verlo en el escenario y haciendo comentarios con relación a los personajes, sugiriendo hacia dónde moverse y solicitando que elevaran el tono de voz.

Para entonces, las quejas hacia la madre sobre la mala conducta de Alfonso en la escuela habían cesado, ya nadie consideraba darlo de baja o derivarlo a otra institución, además, la madre había dejado de trabajar y era quien iba a dejarlo a la escuela e iba por él.

En una de las sesiones de la realización del vestuario de la última obra, del cuento *Empatados,* Alfonso estaba molesto, pero esta vez no le pegó a nadie ni aventó el material, ni se recostó en el piso, sólo con movimientos bruscos intentaba realizar lo que se le encomendaba, estaba enojado. Esto daba muestra de que comprendía y regulaba sus emociones.

Cuando se le preguntó qué pasaba, llegó Edwin que muy atento a lo que se hablaba preguntó

también “¿qué pasa?” y cuando se le contestó que Alfonso estaba enojado porque su mamá no le había enviado su material con el que trabajarían más tarde, puso una cara tristísima muy empático con lo que sentía Alfonso y le dijo con palabras -“yo sí traigo” pero su actitud le decía: puedo convidarte (Diario de campo.24ª-27feb08. L3-10)

Alfonso ya había logrado integrarse al grupo, hacía todo lo posible para ser considerado y que se le encomendara alguna actividad, se sentía capaz de realizar lo que se le pidiera y sentía satisfacción por sus logros, por eso se entendía su molestia, creía que no iba a ser incluido en la última actividad de la mañana que tenía emocionados a todos.

Pero, en el transcurso de la mañana llegó una lonchera con todo lo necesario para participar en la actividad, cuando la educadora le dijo que era suyo, él se alegró y comenzó a trabajar con dedicación y entusiasmo en la actividad encomendada; el resultado: un trabajo plástico que agradó a todos, el disfraz de un pato (Diario de campo.23ª-27feb08. L3-12)

Alfonso convivió tanto con niños como con niñas, varias de ellas, (las menos tolerantes a las conductas de Alfonso) terminaron siendo compañeras de juego en el recreo, colaboradoras en las mesas de trabajo o con quienes platicaba al llegar al salón de clases.

La antepenúltima sesión, Diana conversaba alegremente con Alfonso, quien al poco rato le dijo a la educadora: “hoy no me has dicho nada” (Diario de campo.24ª28-feb08. L16), este comentario da cuenta de que ya no necesitaba de la supervisión constante de su conducta, mostraba su capacidad emocional para funcionar de manera independiente y autónoma.

Alfonso también logró atender indicaciones y sugerencias, las siguientes líneas son un ejemplo de ello: “sacó del bote de la basura un palo y le pareció divertido jugar a que era una espada pero corría el riesgo de lastimar a sus compañeros, así que se le pidió lo dejara y lo regresó de inmediato.” (Diario de campo.24ª28-feb08. L20. También podemos deducir de este ejemplo que ya no era tan difícil para él comprender la consecuencia que para los otros tenían sus acciones, además esos otros ya eran sus amigos.

Alfonso logró apoyar, dar sugerencias a otros, mostrar perseverancia en las acciones que lo requieren, ajustarse a las normas para la convivencia y el trabajo, así como involucrarse activamente en las actividades colectivas. Estas habilidades quedaron reflejadas en su actuar en la penúltima sesión de trabajo donde se le vio: “muy alegre platicando y trabajando con Jorge y con Miguel, los tres presumen de lo avanzados que van en la actividad, que quizá terminen primero que los demás, Jorge dice: “Mire maestra ya vamos a terminar, Alfonso y yo somos los más rápidos, ¿verdad tú?, refiriéndose a Alfonso.” (Diario de campo.24ª-05mar08. L20)

Los cambios habían incidido en su autoestima, Alfonso reconocía y valoraba sus capacidades, a ninguna actividad que se le fue asignada dijo “no puedo”, al contrario a veces quería hacerlo todo y por ello es común verlo en las fotografías tomadas como evidencia, cerca de la maestra para ser el primero en elegir uno de los papeles principales o, algún otro rol que él prefiriera.

Le gustaba que se le dijera lo bien que iba o le quedaba algún trabajo: "¿verdad que estás tomando fotos porque me está quedando muy bonito?" (Diario de campo.17ª-31ene08 L3) Esa aceptación y respeto por sí mismo surgió de la convivencia, de sentirse aceptado y respetado por el grupo y de tener la oportunidad de demostrar todo lo que podía hacer.

La mejora de la conducta de Alfonso se percibió claramente, estas opiniones dan cuenta de ello: "ha salido adelante porque sí se nota (…) con el apoyo se logró que se adaptara" (directora, Diario de campo.07may08.L07). "Yo creo que ha ayudado todo…, porque no podemos decir que todo lo hice yo pero, vas comprendiendo… la situación de los niños te dice cómo ir trabajando" (educadora, Diario de campo.23a-28feb08. L14-16)

Parafraseando a López Melero (2004b), era necesario construir una estructura, como se hizo con la torre de Pisa, para evitar que Alfonso se derrumbara y hacer valer su derecho a no ser excluido porque, para incluir se requiere, entre otras cosas, desarrollar propuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos (Arnaiz, 2003).

La educadora como co-investigadora. "Porque no es lo mismo nada más ver a experimentar"

Para la educadora lo más significativo de vivir esta experiencia fue darse cuenta de todos los cambios que puede tener un niño independientemente de sus diferencias si se favorece el desarrollo de sus competencias sociales y afectivas. Ella señala que se dio cuenta de que "…para lograrlo, necesitamos procedimientos más creativos", como el implementado en esta ocasión.

Dentro de los logros obtenidos ella rescata que muchos de los niños que no socializaban pudieron hacerlo. Se muestra sorprendida por los niños que estuvieron actuando frente a los papás en el último cuento porque vivieron un reto: estar frente a otro público, ya que a pesar de haber sido una situación nueva lo hicieron muy bien.

La profesora considera que "Los resultados fueron diciendo que tan eficaz resultó la intervención, (…) Cualquier actividad que implementes funciona si se ajusta… a las características del grupo o del niño (…) y sólo así la puedes repetir o seguir implementando una estrategia o hacer ajustes. Por ejemplo, en el caso de los *ejercicios de preparación actoral*, a pesar de que ya estaban planeados y especificamos en el programa, cómo llevarlos a cabo, que planeamos los tiempos, la secuencia, todo; la realidad nos fue marcando cómo teníamos que reajustarlos."

Para ella fue muy interesante ver que todos los niños participaron de manera muy activa en cada ejercicio "(…) pues yo no pensé ver que los niños más tímidos bailaran o buscaran pareja, inclusive que participaran como actores y los más salidos a veces no se atrevían."

La maestra tuvo la valiosa iniciativa de involucrar al maestro de música, resultó beneficioso porque hubo actividades que no sólo trabajó con el grupo donde se realizó la intervención sino con todos los grupos del Jardín de Niños. Sin embargo también hay que decir que la maestra de Educación Física no quiso participar porque ella ya tenía su plan y esto sería uno de los cambios

que se reconocen como necesarios cuando se vuelva a aplicar el programa, pedirle su apoyo y participación.

Igual de valiosa fue la participación de los padres, por ejemplo se les pedía que hicieran los ejercicios con sus hijos en casa para que, de una manera diferente y divertida, apoyaran las actividades y los aprendizajes del salón.

La maestra reconoce también que el trabajo didáctico no necesariamente tiene que realizarse dentro de las cuatro paredes del aula: "(…) fue interesante trabajar en varios lugares, trabajamos en el patio principal, en el traspatio, en el salón de música y en el salón de clases (…) Como cada ejercicio era algo diferente, nuevo, que implicaba nuevos movimientos, otros materiales; llamaba mucho la atención, (…) no hubo ninguno que dijera yo no quiero participar o eso no me gusta".

También reconoce que cualquier actividad puede ser generadora de nuevos intereses y motivaciones para otros aprendizajes pues a través de los ejercicios, los niños fueron descubriendo las posibilidades de movimiento de su cuerpo, disfrutaron las emociones que les ocasionaba, como aquellos ejercicios que les daba mucha risa. También, emplearon tiempo para hablar de lo que iban descubriendo con la actividad. Por ejemplo, a partir de una de las actividades de relajación, en donde jalaban ligeramente la punta de sus orejas hacia arriba sintieron la necesidad de explorar toda su oreja (y la del compañero) porque de repente mencionaban algunos que tenían bolitas, otros, que tienen sus orejas más duras, etc. Al respecto comenta:

"Son detalles que tú como educadora aprovechas y les puedes dar un sentido educativo y que te ayudan para conocer más a tus alumnos y reconocer cuánto han madurado. Los vi reconocer el espacio, explorar la posición de su cuerpo en él, yo dejaba que los niños caminaran, o incluso corrieran en el lugar en donde trabajaríamos, ya sea porque notaban que el piso era más liso y les permitía derraparse o simplemente se tiraban al piso y sentían la textura con su cuerpo en distintas posiciones hasta que encontraban la que los hacía estar más a gusto ahí y ya ponían atención y empezábamos, o también dejaba que comentaran con su compañero o con el grupo lo que descubrían, por ejemplo, que pusiera atención en como su voz se escuchaba diferente, como hueca o que si se veía la luna."

La educadora señala que en definitiva, volvería a aplicar el programa porque todas las actividades generaron cambios positivos en todos los niños y le gustó cómo se fueron produciendo los logros, de forma progresiva; porque en los últimos ensayos todos estaban muy concentrados, y atentos. También le gustó ver que las mamás se interesaron y se involucraron con lo que se trabajó en el salón al darse cuenta de lo que las actividades provocaban en sus hijos.

Respecto a la estrategia comenta:

"(…) me gustó la forma de trabajar, (…) el hecho de que elijas una temática específica de un cuento y ésa sea la guía para trabajar de todo (…) Que elaboren los disfraces en equipo porque exige [entre otras cosas] tener que estar un tiempo sentados, dedicados, para terminar lo que habíamos empezando. Que se despertara el interés de los niños por participar en la obra como ac-

tores, porque eso los impulsaba a dar lo mejor de sí; de decir: “voy a trabajar para poderme ganar estar en el cuento”. Que se favoreciera el control de conductas impulsivas, la autonomía y la mejor comunicación entre ellos al colaborar en todo el proceso y al valorar el trabajo de los demás.

Que se generara la reflexión, porque a través de los cuentos se percataron de cómo son ellos dentro del salón, cómo son ellos en su casa, qué tan buena, qué tan mala, qué tan importante, era su conducta y el trato entre ellos mismos, si en verdad eran respetuosos (…)

Que los materiales que utilizamos eran de los que teníamos en el salón, que reutilizamos el material y los papás no sintieron que gastaron muchísimo o trabajaron muchísimo, realmente el trabajo fue de los niños.”

Su participación como co investigadora en el proyecto fue también muy valorada por la educadora pues aunque al principio pensaba que se le restaría tiempo para poder cumplir con sus actividades de aprendizaje, terminó aprovechando el programa y reconociendo los resultados:

“(…) es que en un principio pensaba que iba a ser diferente, yo decía la psicóloga va a poner algunas actividades y yo la voy a estar observando a ver como las hace. Es que, no es lo mismo estar sola y tú hacer lo que quieras que ya sentirte observada aunque de repente ya me percaté de que éramos un grupo, los niños, la psicóloga, yo y los papás. Me sentí súper bien, aunque yo nunca había trabajado así dije: aprendes mejor al trabajarlo y vivirlo porque no es lo mismo nada más ver a experimentar”

Conclusiones

El presente trabajo se ha sumado a la construcción de una nueva forma de comprender, sentir y vivir la educación (Skliar, 2005), reconocer que la responsabilidad educativa es independiente de las características de los participantes, de su nombre, su país, su religión, su sexualidad, su etnia, su clase social, su cuerpo, su aprendizaje o su comportamiento.

Los problemas que aquejan hoy a nuestra sociedad reclaman una reorientación de las relaciones del hombre consigo mismo y con los demás y demandan que los seres que la integran sean hombres éticos que vivan y defiendan la justicia, el amor, la equidad, la dignidad, la solidaridad, mismos que han sido suplantados por la competitividad, la intolerancia, el individualismo, el inmovilismo y el conformismo (Gimeno, 1999)

Tan es así, que lo que hoy en día está en el ojo del huracán no es tanto el otro por sí mismo- sino más bien la relación con los otros. Y con esta experiencia de investigación quisimos vivificar aquello que escribiría Octavio Paz en 1957 (Paz, 2000, p. 67) en su poema *La piedra de sol,* de donde extrajimos también otra frase que empleamos en el título de este artículo:

“…soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los

otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,…"

Y educar siempre es un nosotros, es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados, si queremos que todos nuestros niños crezcan como seres autónomos, en el respeto por sí mismos y con consciencia social, nosotros los adultos, como bien dicen Maturana y Dávila (2005), tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos. Pues los valores no se enseñan, se viven, se practican (López Melero, 2005)

En ese mismo tenor, al comprometernos en la construcción de un aula sin exclusiones comprobamos que "el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión…" (Pérez Gómez, en Elliot, 2005, p.18) Descubrimos que aquello que se planteó para ciertos niños, los niños considerados como con problemas de conducta, fue positivo para todos los involucrados, pues no podemos hablar de incluir a los otros sino nos incluimos nosotros mismos, así que, todos estuvimos incluidos, todos hicimos Teatro y todos desarrollamos competencias socioafectivas. Dado que se obtuvieron resultados favorables, se plantea la posibilidad de considerar esta estrategia de trabajo para atender sin exclusiones a todos los niños independientemente de sus diferencias. Un trabajo que no debería olvidar involucrar a toda la comunidad educativa, cosa que no ocurrió en este caso ya que en la delimitación del problema se decidió trabajar con un solo grupo, con la directora del plantel y con la educadora titular, lo que nos hace pensar que si hubiéramos abarcado a toda la escuela, ésta hubiera respondido de manera similar; porque además, parte del programa, en lo que se refiere a los *ejercicios de preparación actoral,* fue implementada por todas las educadoras.

Consideramos que en este Jardín de Niños se sentaron los precedentes para hacer un trabajo colaborativo entre los educadores, entre educadores y especialistas, entre educadores y padres y entre los propios alumnos; para que las soluciones se busquen entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes pero a la vez complementarias y que se desarrolle un sentido de comunidad y apoyo mutuos.

Aunque no hay que olvidar que una escuela no llega a desarrollar prácticas inclusivas de un día para otro. Como cualquier cambio, la Educación Inclusiva es un proceso lento, de pequeñas transformaciones y constantes reajustes, de una búsqueda persistente de mejoras que benefician y repercuten en todos los miembros que pertenecen a ella.

Por otro lado, en esta experiencia fue de suma importancia el trabajo a través del Teatro pues está en consonancia con las ideas y principios de la Educación Inclusiva debido a que éste es un juego que envuelve a todos sus participantes por igual y por lo tanto permite vivir la puesta en escena como un proceso de creación colectiva por el cuidado que hay que tener para que haya roles definidos para todos (Ursi y González, 2000), aprovechando al máximo las características, potencialidades y experiencias de cada uno, lo que propicia que las diferencias individuales sean valoradas y respetadas.

Además, si se llegan a experimentar todos los roles técnicos teatrales (director, actor, escenógrafo, espectador, crítico), como se procuró en este caso, se es auto reflexivo, parte activa del grupo y se vive la libertad de expresarse completamente, adoptando y adaptándose a distintos roles y situaciones a través de un lenguaje más estético y más armónico, el del Teatro (Eines y Mantovani 2008)

Agreguemos que, la práctica teatral es una preparación para la acción en la vida, es decir, el Teatro no sólo sirve para preparar buenos actores, sino para proveer al sujeto de una serie de competencias que mejoren sus relaciones con el medio que le rodea y esto, se logra en forma lúdica (Robles y Civila, 2007)

De acuerdo con Motos (2006) con el aprendizaje teatral tuvimos presente al ser completo, a su cuerpo, su mente, sus emociones; en un despertar de los sentidos y afinando la percepción; desarrollando la concentración y la percepción; sensibilizando la escucha activa y la mirada consciente; madurando el pensamiento práctico; entrenándonos para el control de las emociones; desarrollando el sentimiento de grupo y la interacción social; porque el contenido del Teatro gira siempre alrededor de problemas, asuntos y temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y de las relaciones interpersonales.

Para finalizar, unas palabras de Rosario Castellanos (2006): “El otro. Con el otro, la humanidad, el diálogo, la poesía comienzan.”

Referencias:

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.

Álvarez-Gayou, J. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós Educador.

Booth, T.; Ainscow, M. & Kingston, D. (2007). Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación. Reino Unido: CISIE.

Burr, C. y Piñó, A. (2005). Empatados. México: Ediciones Tecolote.

Castellanos, R. (2006). Poesía no eres tú. México: Fondo de Cultura Económica.

Echeita, G. Muñoz, Y. Sandoval M. & Simón, C. (2015) Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol 8, (2), 25-48.

Eines, J., Mantovani, A. (2008). Didáctica de la dramatización. El niño sabe lo que su cuerpo puede crear. España: Gedisa.

Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. (5ª. ed.). España: Morata.

Escudero, J, M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 55, 85-105

Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). Aula de

Innovación Educativa, 81, 67-72.

Hernández, A. (2003). La formación docente en la escuela de la diversidad. Educación y sociedad, Año 2, (4), 52-59.

Leveroni, G. (2005). Salvemos a nuestros monstruos. México: Alfaguara.

Lobel, A. (2001). Sapo y Sepo son amigos. México: Alfaguara.

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI.* Revista de educación, 3, 15-53.

López Melero, M. (2004a). Construyendo una Escuela sin Exclusiones, Málaga: Aljibe.

López Melero, M. (2004b). La torre de Pisa ¿es una torre inclinada o una torre peculiar? Educación y sociedad, Año 2, (4),1 a 26.

López Melero, M. (2005). Educación, amor, ética... caminos para construir un sueño: la escuela inclusiva. Tavira. Revista de Ciencias de la Educación, 21, 11 a 28.

López Melero, M. (2012) Amor y educación: caminos para construir el sueño. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol.26, (2), 11-14.

Maturana, H., Dávila X. (2005). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. Instituto de Formación Matriztica. Encuentro Sentidos de la educación y la cultura. Cultivar la humanidad. Gobierno de Chile.

Méndez, J. M. (2006). De educación especial a educación inclusiva. En: López O. (coord.) Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa. (pp. 268-280). México: Ediciones Pomares.

Méndez, J. M. y Mendoza, F. (2007). La aceptación del otro como legítimo otro. Base de las actitudes de aceptación hacia la integración de alumnos excepcionales. En Rojas, M. y Muñiz M. (coord.). Perspectivas de la Psicología Clínica. Compilación de la Red Multiregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología. (pp. 138-151).Universidad Autónoma de San Luis Potosí: México.

Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Archidona. Aljibe.

Motos, T. (2006). Escenarios emergentes para el teatro: La educación, la intervención sociocultural y la formación continua en la empresa. Recre@rte. Recuperado el 03 de mayo de 2010, de http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte05.htm.

Oliveto, M. y Zylberberg, D. (2005). Movimiento, juego y comunicación. Perspectivas de expresión corporal para niños. México: Novedades Educativas.

Paz, O. (2000) La estación violenta. México: Planeta.

Orozco. J. (2007). Espectros de la muerte mexicana. Día de muertos. Voces del periodista, 173, 12-14.

Parrilla Latas Á. (2004), La construcción del aula como comunidad de todos Organización y Gestión Educativa, 2, 19-24..

Pérez de Lara N. (1998). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial. España: Laertes.

Robles, G., Civila, D. (2007). El taller de teatro: una propuesta de Educación Integral. (Versión electrónica) Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 14 de mayo de 2007 de http//:www.rieoei.org.

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México.

Skliar, C. (2005). ¿Qué infancias? Educación en la diversidad. Recuperado el 02 de octubre de 2008, de http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=900.

Ursi, M. y González, H. (2000). Manual de teatro para niños y docentes. Instrucciones para matar el aburrimiento. México: Novedades Educativas.

Vélez, A. (2005). Teatro escolar. México: Editores Mexicanos Unidos.

Wells, R. (2000). ¡Julieta estate quieta! México: Alfaguara.

Zepeda, E. (2004). Ratón que vuela. México: Ediciones SM.

Zepeda, E. (2006). El pájaro feo. Una leyenda maya. México: Patria.

CAPÍTULO 13

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR EN ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

MOTION GAMES: A STRATEGY FOR LEARNING AND MOTOR DEVELOPMENT IN PUPILS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

Óscar Chiva Bartoll

Lorena Zorrilla Silvestre

Jesús Gil Gómez

Universitat Jaume I España

Resumen

El objetivo principal del presente capítulo es demostrar los beneficios de los juegos motores para las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como acción concreta que ayuda a su inclusión. El simple hecho de tener unas características especiales no es causa para que este colectivo no pueda participar con el resto de sus compañeros de aula en las actividades o juegos motores. Por ello, siguiendo como referente metodológico el modelo argumentativo de Toulmin (1958) y Toulmin, Rieke y Jamik (1984), se defienden una serie de consideraciones a tener en cuenta para planificar y adaptar los juegos motores. Se realiza una breve definición breve definición de los conceptos NEE y de juego motor. Dentro del concepto NEE se hablará del colectivo con Parálisis Cerebral (PC) y Síndrome de Down, puesto que son los colectivos con los que trabaja nuestro grupo de investigación. Como resultado se obtienen una serie de pautas a seguir en función de sus características y necesidades específicas.

Palabras clave: educación física, inclusión, pedagogía, método.

Abstract

This chapter discusses the benefits of motion games for people with Special Education Needs (SEN), as an inclusive education strategy. Having special characteristics cannot be a reason for children with SEN not to participate with their classmates in motion activities or games. Building upon argumentative and methodological tenants in the model of Toulmin (1958) and Toulmin, Rieke and Jamik (1984), this chapter puts forwards a number of considerations to plan motion games. It will start with a brief definition of the concepts of SEN and motion games. Within the concept of SEN, we focus on children with Cerebral Palsy (CP) and Down syndrome, as they are the groups our research team assists. Our discussion comes to an end presenting a set of inclusive education guidelines to meet the characteristics and special needs of the clientele addressed in the chapter.

1. Introducción

Actualmente, se aboga por una sociedad físicamente saludable puesto que, según la OMS, la actividad física está estrechamente relacionada con una buena salud. Partiendo de esta premisa, es necesario introducir a los niños y niñas en la actividad física desde su infancia y la escuela es un escenario idóneo para ello. En este ámbito, la legislación básica educativa española (Real Decreto 1630/2006 y Real Decreto 126/2014, reguladores de la enseñanza infantil y primaria) incluyen como elementos esenciales en la formación la psicomotricidad y la Educación Física. Su cometido es poder desarrollar las capacidades de todos niños y niñas, independientemente de sus necesidades, de manera integral. Una manera de propiciar dicha actividad de manera lúdica es utilizar los juegos motrices. Por ello, el objetivo de este capítulo es demostrar los beneficios de los juegos motores para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Específicamente se formularán pautas concretas para hacer efectiva la inclusión de niños y niñas con Parálisis Cerebral (PC) y Síndrome de Down dentro de los juegos motores.

Durante bastante tiempo aquel sector de la población que presentaba algún tipo de NEE no ha podido gozar de las mismas posibilidades que el resto. Habiendo identificado este problema, el capítulo defiende que todos los infantes tienen derecho a poder jugar, sean cuales sean sus características o peculiaridades. En ocasiones se cae en el error de considerar que, por el mero hecho de que un niño tenga alguna dificultad, ya no puede participar en un juego o actividad como cualquier otro; pero esto es algo incierto. Todos los seres humanos tienen el mismo derecho a poder desarrollarse física, psíquica y socialmente; y una forma de favorecer este desarrollo integral de las personas consiste en incluirlas en las actividades habituales. Y en este sentido, durante la infancia, una de las opciones de práctica motriz más habituales son los juegos motrices.

Abundando en esta problemática, se aborda el enfoque que las leyes educativas españolas confieren al término inclusión. La Ley Orgánica de Educación 2/2006 apuesta claramente por situar en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje al alumno y por su formación integral,

de acuerdo con los principios expresados en su preámbulo. En consecuencia, se deriva de este posicionamiento una apuesta clara y decidida por la atención individualizada y por la potenciación de la atención a la diversidad, aspectos ambos que son esenciales para avanzar en la construcción de un sistema escolar realmente inclusivo. Todo ello se concreta con la existencia de un título específico de la ley dedicado a la equidad en la educación (Título II), que recoge entre sus principios los de normalización e inclusión, estableciendo las acciones a realizar y la dotación de recursos personales y materiales necesarios para progresar en esta línea. Los dos principios (normalización e inclusión) rigen asimismo en todo lo referente al proceso de escolarización, permitiendo flexibilizar su duración, identificando y valorando las necesidades educativas de este alumnado lo más tempranamente posible y velando por su integración social y laboral. Estas directrices deben ser respetadas por los centros educativos, quienes desde su autonomía pedagógica y organizativa deben trasladarlas a los documentos reguladores del centro (el denominado segundo nivel de concreción curricular), destacando especialmente entre ellos el Proyecto Educativo de Centro. En resumen, el principio de inclusión está perfectamente contemplado en la ley e impregna todas las acciones que se realicen en el mundo educativo.

La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, mantiene una esencia inclusiva en su fundamento. No obstante, esta nueva normativa que modifica ciertos apartados de la ley anterior, introduce elementos que pueden quebrar el principio de inclusión en la educación. Este es un punto de debate en la comunidad educativa y en la propia sociedad. Desde un planteamiento mercantilista y económico, se concibe la educación y la formación como un proceso sometido a la economía. Es decir, lo más importante es formar trabajadores competentes en un campo concreto, dejando en segundo plano la formación en valores y el crecimiento como personas críticas y activas. Entendemos este posicionamiento como una amenaza a la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, una barrera a la inclusión. Esta ley está en proceso de aplicación en la actualidad y representa un peligro real para las personas con diversidad, enfocando su atención hacia ellas más como una acción caritativa que como la potenciación de sus capacidades diversas.

En este capítulo se exponen los beneficios de hacer partícipes de los juegos motrices a las personas con NEE, como acción concreta que ayuda a su inclusión. El simple hecho de tener unas características especiales no es causa para que este colectivo no pueda participar con el resto de sus compañeros de aula en las actividades o juegos motrices para poder desarrollarse óptimamente. Por ello, y a partir de la experiencia de trabajar con este colectivo incluido en aulas ordinarias, se plantea como objetivo formular consideraciones para optimizar la planificación y adaptación de juegos motrices en el contexto escolar. Concretamente se seguirá como referente metodológico de investigación el modelo argumentativo de Toulmin (1958) y Toulmin, Rieke y Jamik (1984), teniendo en cuenta que la argumentación es un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Para ello se comenzará con una breve definición de los conceptos Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de juego motor. Dentro del concepto NEE se hablará del colectivo con PC y Síndrome de Down, puesto que es con el colectivo con el que el grupo de investigación trabaja, y ha podido sacar conclusiones del trabajo con ellos. Posteriormente, se expondrán los aspectos positivos de la inclusión de niños y niñas con parálisis cerebral y con Sín-

drome de Down, puesto que son estos los colectivos que cuentan con mayor número de afectados. Por último se proponen una serie de aspectos a tener en cuenta y pautas a seguir en función de las características de generales de los trastornos.

Necesidades Educativas Especiales

Para enmarcar adecuadamente este capítulo es necesario saber qué se entiende por Necesidades Educativas Especiales. Cada individuo es único y diferente del resto. Partiendo de esta premisa, hay que ser conscientes de la existencia de personas con unas características aún más especiales y que tienen algún tipo de desventaja respecto a los demás.

En el campo educativo, para referirse a las dificultades de participación por parte del alumnado, desde hace relativamente poco tiempo se utiliza el término "barreras de aprendizaje" (Ríos, 2009), puesto que desde la escuela inclusiva se pone más énfasis en las posibles respuestas educativas que en propio déficit, aunque este también se tiene en consideración. Otro término que también suele utilizarse a menudo y desde hace más tiempo es el de Necesidades Educativas Especiales. Ambos se refieren a las dificultades de participación o para acceder al currículo de los alumnos y alumnas, pero el primero incrementa la relevancia del análisis de las inadecuadas respuestas educativas (Ríos, 2009).

Diversos pueden ser los motivos que originen este requerimiento de unas respuestas educativas particulares: causas internas, dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o una historia de aprendizaje desajustada. Asimismo, se distinguen tres grandes campos en los que un alumno puede presentar algún tipo de dificultad: el físico, el psíquico o el sensorial.

Parece que hoy en día la visión general con respecto a las personas con algún tipo de barrera de aprendizaje ha cambiado, y ya se han dejado atrás prejuicios e ideas preconcebidas que no hacían más que marginar o ignorar a algunas personas por el simple hecho de ser diferentes a lo que se presuponía como "normal", sin darse cuenta de que todas y cada una tienen rasgos diferentes que los hacen ser individuos únicos. Por lo tanto, se reconoce el derecho de que todos los niños y niñas puedan acceder a prácticas de actividades físicas, deportivas y de ocio sin ser discriminados por sus condiciones personales (Tierra y Castillo, 2009).

1.1 Parálisis Cerebral

Este apartado trata sobre los infantes que presentan parálisis cerebral. Primero se define qué es la parálisis cerebral para, posteriormente, hace una breve mención general sobre la deficiencia motriz. Seguidamente se lleva a cabo una revisión esquemática del desarrollo de las personas con parálisis cerebral y a continuación se determinan aquellos aspectos que se consideran de relevancia para realizar juegos motrices con niños y niñas que la sufren.

El término parálisis cerebral (PC) se utiliza para denominar a un conjunto de trastornos motores el origen de los cuales es cerebral (Robaina, Riesgo y Robaina, 2007). Dichos trastornos han sido causados por una lesión en las motoneuronas cerebrales responsables del control del tono muscular y de los reflejos espinales (Ávila y Moreno, 2000), que es lo que provoca la disfunción en el control motor voluntario por parte de aquellos que la padecen.

El daño producido a nivel cerebral puede haber sido ocasionado antes, durante o después del nacimiento (Toro y Zarco, 1998), pero siempre se da cuando el cerebro aún está en proceso de desarrollo. Asimismo, se trata de una alteración de por vida pero no progresiva (Robaina et al, 2007), por lo que aunque no se agravará con el paso del tiempo y el crecimiento del niño o niña, sí que algunos de los problemas que conlleva pueden ser más evidentes (Rubinstein y Franco, 2014).

Siguiendo lo dicho por Robaina, et al (2007), la PC es la deficiencia más frecuente durante la etapa de la infancia. También conviene señalar que aunque no se trata de ninguna enfermedad específica, sí engloba a menudo un conjunto de enfermedades. Del mismo modo, tal y como precisan estos autores, asociados a los trastornos motores de la PC suelen acompañarse otros de tipo sensorial, cognitivo, de la comunicación, perceptivos y/o de conducta.

La PC tiene múltiples manifestaciones posibles. Por ejemplo, dependiendo del tipo de vía nerviosa afectada, pueden distinguirse dos tipos de parálisis, la central o la periférica. Del mismo modo, la PC puede manifestarse de maneras diferentes o en diversos niveles de intensidad en función de la afectación a nivel motor. Tal y como exponen Toro y Zarco (1998), dependiendo de la intensidad puede hablarse de parálisis o paremia; en función de los segmentos corporales afectados pueden distinguirse la monoplejia, la hemiplejia, la triplejia, la tetraplejia o la paraplejia; y según el grado de afectación puede tratarse de una PC leve, moderada o grave.

Asimismo, estos autores explican que la PC suele ser dividida en espástica, atetóxica, atáxica o mixta en función de los diferentes síntomas que presente. Cada una de estas posibilidades refleja diversos trastornos motores que pueden variar desde la atrofia muscular hasta la realización de movimientos reflejos incontrolados (Ávila y Moreno, 2000). En definitiva, las posibles variaciones entre las personas afectadas por la PC son muchas y, por tanto, es necesario tener en cuenta las características específicas de cada una de ellas.

En cualquier caso, la parálisis cerebral se caracteriza por ser un conjunto de trastornos motores. Por este motivo las pautas de desarrollo de los niños y niñas afectados por la PC en cualquiera de sus grados suelen diferir con respecto a las de otros infantes de su misma edad cronológica. Suele considerarse que su progreso motor se producirá con un cierto retardo en comparación con el resto de los niños y niñas (Robaina et al, 2007); asimismo, el paso de las conductas involuntarias a las voluntarias y controladas también se verá afectada por un cierto retraso (Linares, 1994).

Resulta complicado generalizar puesto que, como se ha mencionado anteriormente, hay múltiples grados de afección a los que puede verse sometida una persona con PC. Sin embargo, sí puede afirmarse que todos ellos presentan trastornos en su sistema motor que es lo que provoca

que sus movimientos se entorpezcan, provocando un mal control de su motricidad; pudiendo ser estos problemas de movimiento parcial o total.

Hay diversos factores referentes al desarrollo de su motricidad que resulta interesante conocer y que siguiendo lo dicho por Castejón y Navas (2002) son: descontrol tónico, causado por la hipertonía, la hipotonía o fluctuaciones entre ambas; déficit de coordinación; aparición de movimientos parásitos y/o incontrolables; poco control de su propia fuerza; problemas para controlar la direccionalidad de sus movimientos; desplazamientos lentos y torpes; complicación en mantener posturas equilibradas; precarias habilidades motoras finas como pueden ser el alcanzar o pinzar objetos, abotonar, realizar recepciones, etc.; deficitarias habilidades motoras gruesas como pueden ser gatear, andar, correr, subir escaleras, saltar, etc. A causa de todo ello, su capacidad para adoptar posturas adecuadas se ve afectada, así como la ejecución de determinados movimientos.

Pero los niños y niñas con PC no solo presentan alteraciones en su desarrollo motor, sino que también pueden darse en otros apartados de su desarrollo. Por ejemplo, sus posibilidades de comunicación pueden verse afectadas, puesto que su capacidad de producir lenguaje comprensivo se ve alterada por presentar dificultades a la hora de producir palabras (Pennington, Goldbart y Marshall, 2008). También puede verse alterado su desarrollo de la percepción, tanto a nivel auditivo como visual; e incluso en algunos casos también puede verse afectado su desarrollo cognitivo o de la personalidad, aunque tal y como explican Toro y Zarco (1998), estos últimos se dan con menor frecuencia. Hay que tener en cuenta las posibles dificultades en el control postural y tónico, los posibles problemas de lateralidad y del sentido rítmico, la posible complicación en lo concerniente a la estructuración espacio-temporal o a la configuración del esquema corporal (Corcuera, 2006).

En definitiva, resulta esencial ser conscientes de todas las características que pueden presentar los niños y niñas con PC, puesto que van a influenciar las decisiones que se tomen con respecto a los juegos motrices propuestos. Y es que habrá que tener en cuenta todos estos factores a la hora de proponer un juego motor, puesto que este debe estar adecuado a todas y cada una de las características de los niños que en él vayan a participar.

1.1.1 *Orientaciones para niños y niñas con Parálisis Cerebral*

Resulta preciso facilitar, en la medida de sus posibilidades, su desarrollo motriz (Lauruschkus, Westbom, Hallström y Wagner, 2013) así como su acceso al medio físico; pero teniendo en cuenta que será necesario adaptar los materiales a sus capacidades y posibilidades, evitando que caigan en la desmotivación a causa de verse dificultados al realizar alguna tarea. Y es que tal y como dicen Rubinstein y Franco hay que "potenciar al alumno teniendo presente las capacidades y no sus limitaciones" (2014, p.35).

Además, según detallan Olayo, Vázquez y Alapont (1999) hay que tratar al niño o niña con déficit motor de forma normal y natural, sin hacer énfasis en las características que lo diferencian, y ayudarlo específicamente cuando él o ella lo pidan, evitando que pueda sentirse inútil. También

proponen animar a dicho infante y reforzar los diferentes logros que vaya consiguiendo, de forma que se trate de mantener su motivación en un nivel alto.

1.1.1 Actividad Física y Parálisis Cerebral

La actividad física en general y el juego motor en particular, por sus características, presentan repercusiones beneficiosas en los niños y niñas con PC. Tal y como expone Weitzman (2005), durante el período de desarrollo de un infante es de suma importancia su experiencia sensorial, tanto en niños y niñas que presentan algún tipo de trastorno como en aquellos que no. Sin embargo, poniendo el punto de mira en los primeros, dado que su evolución motora no se desarrolla conforme a la manera más frecuente, la realización de algún tipo de actividad física permitirá, al menos, contrarrestar las posturas y movimientos anormales que puedan presentar (Linares, 1994). Y aquí se halla una de las razones por las que resulta interesante introducirlos desde pequeños en la práctica de la actividad física y el deporte mediante juegos motrices.

Por otro lado, se considera que los niños y niñas con PC son menos activos que sus iguales (Verschuren, Wiart, Hermans y Ketelaar, 2012). Por ello, en la medida de lo posible, conviene favorecer que estos lleven una vida más activa mediante una participación temprana en la actividad física y los juegos motores a la vez que lo hacen los niños de su edad, puesto que así se compensa su condición física que, en general, irá siempre en declive. Dicha introducción temprana también es defendida y recomendada por Lauruschkus et al. (2013), quienes explican que así se persigue la mejora de la salud del niño o niña además de que se previene la deterioración de su capacidad de caminar o de equilibrarse y, a la par, se evita un mayor desarrollo del dolor o la osteoporosis, que son comunes en personas adultas con PC. En definitiva, el hecho de llevar a cabo actividad física mediante juegos motrices favorecerá la mejora del bienestar general del infante (Verschuren, Wiart, Hermans y Ketelaar, 2012).

Además, hay que tener en cuenta que, según exponen Toro y Zarco (1998), la actividad física no solo proporciona beneficios a nivel físico y psicomotor sobre órganos, sistemas corporales, aspectos motores propios de la PC, o favoreciendo la mejora en las habilidades y capacidades básicas; sino que también influye de manera positiva en el apartado psicosocial, puesto que promueve la relación del infante con el mundo físico y con sus iguales (Damiano, 2006). Por lo tanto, puede afirmarse que posibilita una mejora integral del infante, algo que ya es una característica intrínseca de los juegos motrices (Gil y Chiva, 2014)

1.1 *Síndrome de Down*

El síndrome de Down es un trastorno genético que se debe a una alteración cromosómica a causa de la triplicación del cromosoma 21. Produceen aquellos que lo padecen una serie de alteraciones morfológicas y además implica una detención del desarrollo psíquico. De hecho, según lo dicho por

un tercio de las personas que presentan algún tipo de déficit intelectual moderado tienen síndrome de Down.

El síndrome de Down no es una enfermedad. Como expresa su propia denominación, es un síndrome, es decir, un conjunto de signos y síntomas. Según Ulate-Campos, Nascimiento y Ortez (2014), uno de cada 660 nacimientos en el mundo está afectado. Y por lo que se refiere a España también tiene una cierta magnitud, puesto que a partir de los datos extraídos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de Dependencia del año 2008, se identificaron unos 2.600 niños menores de 6 anos y unas 31.500 personas mayores de 6 años con síndrome de Down (Barrios-Fernández, 2012).

Además de por su frecuencia, se le da bastante relevancia porque suele asociarse a una cierta dilación en el desarrollo mental y de las habilidades intelectuales (Ruiz, 2001; Valdivia, Pfeifer, Panuncio-Pinto, Ferreira y Gomes, 2013) que puede darse en diferentes grados y la dependencia que esto puede generar.

Asimismo, no es extraño que individuos afectados por la trisomía lo estén también de otro tipo de deficiencias, como pueden ser algunos problemas de visión y audición. También se suele asociar a un considerable número de complicaciones neurológicas. Hoy en día ya es posible diagnosticar el síndrome de Down antes del nacimiento y la esperanza de vida de aquellos que la sufren, tal y como comenta Farriols (2012), se ha visto aumentada a lo largo de los últimos anos.

No existe un consenso médico para establecer categorías dentro de los afectados por el síndrome de Down, sin embargo, se reconoce que existen diferentes grados de afectación y, por tanto, cada individuo puede tener unas características en concreto y estas pueden estar más o menos desarrolladas. Pese a ello, van a enunciarse a continuación algunas de las características generales más típicas del síndrome de Down, reconociendo que su nivel de aparición o evidencia puede variar entre individuos.

Por lo general, tienen un patrón de desarrollo psicomotor similar al habitual, solo que este se desarrolla a un ritmo más lento (Barrios-Fernández, 2012; Gómez del Valle, 2002). Del mismo modo, es ciertamente habitual que haya presencia de alteraciones o deficiencias a nivel de control motor, eficiencia motora, percepciones espacio-temporales, equilibrio, coordinación, esquema corporal, etc.(Barrios-Fernández, 2012).

Tal y como comenta Gómez del Valle (2002), en el momento en que deben realizar movimientos, estos suelen ser más lentos y estar mal coordinados, por lo quede forma habitual se los puede caracterizar como movimientos toscos y sin afinar.

Este mismo autor también hace referencia a la hipotonía muscular, y a la hiperlaxitud ligamentosa que suelen presentar las personas con trisomía. Este segundo factor también es citado por Barrios-Fernández (2012) quién, además, añade que esto suele conllevar una gran flexibilidad a la par que una falta de fuerza en ciertas partes del cuerpo.

Asimismo, suelen mostrar problemas a nivel de procesamiento y análisis de informaciones perceptivas (Calero, Robles y García-Martin, 2010) y presentan un tiempo de latencia, que no significa que no sepan algo sino que simplemente su velocidad en el tratamiento de la información es menor. Poseen, en general, una capacidad de atención reducida (Barrios-Fernández, 2012) y habitualmente suele tratarse de una atención inestable, dispersa y fácilmente fatigable (Calero et al, 2010). Siguiendo lo dicho por estas autoras su ritmo de aprendizaje también se caracteriza por ser, en general, más lento.

Además, es habitual que, debido al síndrome que padecen, tengan afectado el lenguaje, de forma que no resulta extraño que presenten problemas de habla y audición.

1. *Juegos Motores*

Si bien es cierto que la acción de jugar y los juegos existen desde que existen las personas (Kretchmar, 2005) dado que el juego forma parte de la naturaleza humana (Ellis, 1973; Ackerman, 1999), no es menos cierto que su definición es realmente complicada. Diversos han sido los autores que han propuesto definiciones para el termino juego y, a partir de algunas de ellas, en este apartado se van a exponer varias de las características básicas que han sido relacionadas con dicho vocablo. De esta manera se establecerá el punto de inicio que facilitara la comprensión de por qué es recomendable el uso de juegos motrices en niños y niñas con NEE.

La palabra juego tiene su origen en el latín, de los vocablos iocus y iocare, que eran utilizados para designar la acción de jugar. Según la Real Academia Española de la Lengua, entre las dieciséis acepciones del término “juego”, la primera de ellas es la de acción y efecto de jugar. Y si se busca “jugar”, dicha palabra aparece definida como hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades. Por otro lado, el término “motor” viene definido como “que mueve”, es decir, está vinculado al movimiento; y es que la motricidad hace referencia, al fin y al cabo, al movimiento humano.

Se puede apreciar que mediante la unión de estos dos vocablos se está vinculando a lo lúdico con el movimiento, y la etapa en la que esta relación cobra más relevancia es en la infancia. Algo lógico si se tiene en cuenta que el juego es uno de los comportamientos naturales y frecuentes característicos de la niñez.

Son muchas las definiciones que se le han dado a la palabra juego. Por ejemplo, según Huizinga (1954) “el juego es una acción o actividad voluntaria, realizada en ciertos límites de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de una conciencia de hallarse de manera diferente que en la vida cotidiana (p.13)”. Un tiempo más tarde Cagigal (1996) ofreció su propia visión del concepto siendo su definición de juego una “acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente que, saliéndose de la vida habitual, se efectúa en una limitación temporal y espacial conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la

tensión (p.29)".

A partir de esta idea no parece complicado comprender que un juego motor es una actividad en la que el movimiento adquiere una considerable trascendencia. Por lo tanto, uno de los principales objetivos de los juegos motrices será desarrollar las habilidades motoras. Pero además también persiguen otras finalidades como son favorecer un desarrollo físico en armonía, contribuir al desarrollo de la conciencia moral y social, mejorar el intelecto o favorecer la integración social (Dragu, Dobrota y Ploesteanu, 2011).

Pese al concepto tan amplio que representan y a la inmensa cantidad de juegos existentes, pueden establecerse una serie de características comunes a todos ellos. En base a Omeñaca y Ruiz (2009) el juego en sí mismo implica placer y diversión, algo que también defiende Bruner (1986). Se trata, en definitiva, de una acción espontánea y voluntaria, con una carga más o menos elevada de reglas internas y que representa la base de muchos aprendizajes.

De hecho, el juego posibilita al niño o niña ampliar su conocimiento sobre el mundo físico y resulta un elemento decisivo para su socialización ya que a través de este, el infante está ejercitando las relaciones sociales además de desarrollando estrategias de cooperación y disputa mediante la comunicación establecida con el resto de personas que se relacionan con él o ella gracias al juego (Gil y Chiva, 2014).

Asimismo, pueden comentarse algunas otras características del juego como, por ejemplo, que suele implicar actividad o que se trata de un medio magnífico para confrontar aspectos más formales de la personalidad con otros más desenfadados. Además, el juego es una buena forma para expresarse, ya que se trata de una proyección hacia el mundo exterior; y por lo tanto, puede afirmarse que no solo promueve el desarrollo de las capacidades físicas y motrices del niño o niña, sino que también posibilita su acceso al mundo social, sirviéndose de múltiples valores y actitudes.

1.1 *Tipos de Juegos Motores*

Los juegos pueden clasificarse de muy diversas formas. Una de estas posibilidades de catalogación es la propuesta por Blázquez (1986), en función a su organización o estructura funcional. Según esta propuesta, se otorga a cada juego un nivel de dificultad diferente en función del número de variables y/o de información que requiere. En base a esta premisa, agrupa los juegos en tres grandes bloques: juegos de organización simple, juegos codificados y juegos reglamentados.

- ✓ Juegos de organización simple son aquellos en los que el jugador se compara a los demás, sin que prácticamente haya acciones de cooperación ni de oposición. Este tipo de juegos suele ser de carácter individual, con normas poco complejas y no suelen presentar problemas de espacio. Esta clase de juegos son de tipo psicomotriz.
- ✓ Juegos codificados son aquellos en los que ya se requieren relaciones de colaboración y cooperación entre los participantes, hecho que supone una demanda más elevada de la comu-

nicación motriz. Sin embargo, aún no se desarrollan acciones de oposición directa entre los jugadores. En este caso, el espacio se utiliza con criterios diversos, el marcaje y el desmarcaje se convierten en una constante; y, aunque continua siendo una suma de acciones individuales, la estrategia grupal ya aparece. Asimismo, las normas también ven incrementada su dificultad.

- ✓ Los juegos reglamentados son los más complejos de todos. En estos la comunicación motriz adquiere una demanda aún mayor debido a la colaboración requerida con los compañeros a la que se suman las acciones de oposición por parte del equipo contrario. El espacio también ve incrementada la dificultad en su utilización, puesto que pueden determinarse zonas prohibidas o restringidas, además ya está bastante más demarcada la zona de juego. La reglamentación se complica, la estrategia está basada en acciones de defensa-ataque y habitualmente se requiere un aprendizaje previo para poder jugar adecuadamente.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta de un modo esquemático la interpretación de Ticó (2005) de la clasificación de juegos de Blázquez (1986) que se ha comentado en los párrafos anteriores:

Tabla 1.

Clasificación de los juegos

	Juegos de organización sencilla	**Juegos codificados**	**Juegos reglamentados**
Espacio	No estandarizado. Puede o no estar delimitado. El único problema es desplazarse.	Limitado, tamaño según número de jugadores.	Limitado. Hay zonas a defender y a conseguir. Puede haber subespacios. Posible utilización estratégica del espacio.
Cooperación	Puede existir, pero es simple y no imprescindible.	Existen relaciones de cooperación que suelen ser poco estructuradas.	Indispensable para lograr el objetivo. Existe estrategia compleja.
Oposición	De tipo uno contra todos. Diferencia de roles clara.	Normalmente sin contacto (sin oposición directa), diferenciados en el tiempo, con roles estructurados, pueden jugarse o no por equipos.	Oposición directa. Se enfrentan dos equipos con el mismo número de jugadores.
Reglas	Muy sencillas (pocos estímulos a atender).	Poco complejos.	Progresivo incremento de su complejidad (en algunos casos suele ser similar a la de los deportes).
Objetivo	Individual (tocar a…/ huir de…)	Distintos equipos para grupos opuestos.	Mismo objetivo ambos equipos. Supone fases de juego ataque/ defensa.

El juego motor como recurso metodológico para los niños/as con NEE

Los juegos motrices presentan múltiples características beneficiosas que los convierten en un recurso muy a tener en cuenta para cualquier persona que esté vinculada de algún modo al ámbito

educativo, recreativo o personal, con niños y niñas. Como ya se ha mencionado, los juegos son algo inherente de la especie humana; y por otro lado, los niños y niñas tienen necesidad de moverse (Dragu et al, 2011). Por esta razón puede afirmarse que los juegos motrices son una actividad natural y que satisface la demanda de movimiento de los más pequeños. Debido a sus características, los juegos motrices posibilitan el progreso y la mejora física de los jugadores. En este sentido, Dragu et al. (2011) declaran que los juegos favorecen el desarrollo del sistema nervioso, estimulan los procesos metabólicos y, además, mejoran las funciones de los sistemas circulatorio y respiratorio; de forma que puede afirmarse que contribuyen al desarrollo de todo el cuerpo.

Pero los juegos motrices, como se ha comentado en el apartado dedicado al juego, poseen un carácter lúdico, vinculado a la diversión y que contribuye a crear una sensación de bienestar en el niño o la niña participante. De hecho, el juego como actividad física es un recurso que se caracteriza por posibilitar el disfrute y por dar estímulos que favorecen el progreso y desarrollo, las relaciones con los demás y al mismo tiempo ayudan a una mejora tanto a nivel físico como psicológico. Y es que como exponen Gil y Chiva (2014), el juego motor otorga la posibilidad de establecer un marco ideal que posibilita que todos los jugadores se relacionen a la vez que genera un clima en el que destacan las emociones positivas.

Siguiendo esta misma línea Dragu et al. (2011) también destacan esta característica de los juegos determinando que reúnen las circunstancias óptimas que permiten desarrollar tanto las habilidades motrices básicas como las habilidades cognitivas y la personalidad. Y es que este tipo de actividad se convierte, en muchas ocasiones, en parte de lo que es el jugador e incluso afecta a aquello en lo que el jugador se convertirá en un futuro (Kretchmar, 2005), es decir, tiene consecuencias en el desarrollo global de la persona.

Que los juegos ejercen una gran influencia en el desarrollo integral de la persona es algo que también defiende Andre (1985) porque, según expone, estos permiten vivir y revivir determinadas situaciones además de favorecer que los jugadores puedan inventar y crear, y gracias a ello múltiples aspectos personales verán favorecido su desarrollo.

En este sentido, conviene llevar a cabo juegos “correctamente diseñados, adaptados y ejecutados va a proporcionar experiencias que ayuden a la igualdad y a la aceptación de las diferencias” (Gil y Chiva, 2014, p.25) permitiendo el desarrollo social de los infantes y favoreciendo tanto su aprendizaje motor como cognitivo; y todo ello realizado dentro del marco de la diversión y lo lúdico en el que uno de los objetivos básicos será que disfruten y se diviertan gracias a la propia dinámica del juego (Olayo, Vázquez y Alapont, 1999).

A partir de esta idea conviene prestar especial atención al hecho de que los juegos propuestos deben estar correctamente adaptados y diseñados. Las características de los niños y niñas con NEE hacen que no todos los juegos puedan aplicarse tal cual y, por tanto, conviene facilitar la participación del alumnado en la actividad que están llevando a cabo todos sus compañeros (Olayo, Vázquez y Alapont, 1999; Mendivelso, Grillo y Hoyos, 2014); es decir, adaptar el juego. Por esta razón, será necesario conocer los factores diferenciales de los participantes que tomarán parte de

la actividad para que todos ellos puedan participar, disfrutar y jugar de forma óptima.

Una opción muy válida y que se comenta en uno de los apartados posteriores es la de crear una adaptación del juego propia, que facilitará la participación de los niños y niñas con NEE (Tierra y Castillo, 2009). Y es que teniendo en cuenta que todos los participantes comparten un mismo espacio de juego, cabe la posibilidad de que deban reconsiderarse algunos de los elementos constitutivos de la actividad para favorecer la participación por igual de todos los niños y niñas (Ríos, 2009).

1.1 Objetivos que persiguen los juegos

Mediante la utilización del juego motor con niños y niñas que presentan NEE son diversos los objetivos que se persiguen, todos ellos con el fin del desarrollo y la mejora de los participantes. Algunos de estos objetivos pueden ser:

- Mejorar la salud y la condición física. Aunque para cualquier persona esto es algo importante, para las personas con NEE aún lo es más ya que debido a sus características podrían presentar algún tipo de limitación de movimiento o tendencia al sobrepeso, por ejemplo.

- Mejorar la autoestima. A cualquier persona le gusta sentirse bien con uno mismo, y el hecho de percatarse de que pueden llevar a cabo con éxito diferentes tipos de actividades va a contribuir a que su percepción de ellos mismos mejore (Toro y Zarco, 1998). En este sentido, es esencial el tema de las adaptaciones, ya que el hecho de verse incapaces de llevar a cabo alguna acción o tarea del juego puede influir negativamente en su autopercepción.

- Desarrollar integralmente a la persona. El juego posee un enorme potencial educativo, que debe utilizarse para ampliar el progreso en múltiples sentidos de sus jugadores. Y es que los juegos motrices pueden ser la plataforma sobre la que construir otros muchos aprendizajes. De esta manera se convierten en una excelente fuente para crear estímulos y experiencias en edades tempranas, al mismo tiempo que posibilitan el desarrollo tanto de estructuras físicas como cerebrales (Gil y Chiva, 2014).Este objetivo está plenamente relacionado con el concepto de inclusión en el ámbito educativo, por lo que podemos comprobar como el juego motor bien utilizado es una efectiva herramienta inclusiva.

- Fomentar el desarrollo social. Podría incluirse dentro del apartado anterior, pero el crecimiento social resulta tan relevante, tanto para las niñas y niños con algún tipo de barrera de aprendizaje como dentro de las características de los juegos, que requiere de una mención especial. Cualquier actividad de ámbito grupal, como son en este caso los juegos y especialmente los cooperativos, permitirá aumentar de por sí la socialización (Ríos, 2009) permitiendo la progresión del niño o niña en su relación con otras personas. Este es otro aspecto que justifica su uso en el ámbito educativo. Si partimos del supuesto de que la escuela es uno de los mejores lugares de socialización, se puede entender la importancia del juego motor para mejorar las

relaciones y la aceptación entre personas.

- Desarrollar los valores intrínsecos del deporte. Gracias a los juegos se fomentarán valores y actitudes relacionadas con la actividad física (Ríos, 2009) y que resultan de mucha relevancia en la vida diaria, como por ejemplo el trabajo en equipo, la colaboración, el compañerismo, la capacidad de superación, el esfuerzo o el respeto entre muchos otros.

1.1 Aspectos a tener en cuenta en los juegos

Debido a las características especiales que presentan las personas con NEE, resultará necesario ser conscientes de una serie de apreciaciones para poder desarrollar óptimamente la práctica de los diferentes juegos que se propongan. Aunque en algunos casos las habilidades motrices de los niños y niñas pueden tener un desarrollo similar a los de cualquier infante con su misma edad cronológica, conviene ser conscientes de que en otras ocasiones estas pueden ser diferentes. Hay que remarcar que resulta imposible generalizar unas determinadas características, puesto que incluso un mismo trastorno puede variar mucho dependiendo de las particularidades personales (Ríos, 2009). Resulta esencial tener muy claras las características específicas de los niños y niñas que van a tomar parte en los juegos para atenerse a estas peculiaridades.

Existen dificultades que los niños y niñas con NEE pueden encontrar ante diferentes tareas motrices y que, por tanto, conviene tener presentes. Según Olayo, Vázquez y Alapont (1999) algunos de estos obstáculos son, por ejemplo, los que se derivan del dominio del infante de sus habilidades básicas, que en algunos casos puede ser muy escaso o incluso nulo. Asimismo, otro aspecto a tener en cuenta son las posibles complicaciones relacionadas con un déficit a la hora de interpretar conceptos y procesos.

Además, conviene ser conscientes de que hay diversos casos en los que los niños y niñas sufren de diferentes miedos, fobias o actitudes de inseguridad ante las que también hay que ser cuidadosos. Por último, no se debe olvidar que pueden sufrir deficiencias perceptivo-motrices y, por tanto, resultará necesario actuar acordemente para un desarrollo óptimo de los juegos.

Por otro lado, Olayo, Vázquez y Alapont (1999) enumeran una serie de aspectos más concretos, que tienen que ver con las características que puede presentar el niño o niña, y que deben tenerse presentes a la hora de elegir entre un juego u otro:

- Tono muscular: puede ser aumentado, disminuido o fluctuante.
- Balance muscular y articular: posibles contracturas, deformidades, alteraciones funcionales, etc.
- Alineación de la columna: si hay alteraciones.
- Capacidad de comprensión e interpretación de los mensajes que recibe, así como de comunicar sus emociones.

- Capacidades perceptivo-motrices: en lo referido al manejo de móviles, desplazamientos, etc.

- Habilidad motriz y nivel de condición física.

- Capacidad para relajarse, respirar adecuadamente y concentrarse y actitud ante el esfuerzo.

Teniendo claras todas estas apreciaciones y diferencias previas será el momento en que pueda comenzar a pensarse en los posibles juegos y las adaptaciones necesarias para poder llevarlos a cabo. Sin embargo, resulta imprescindible realizar esta primera tarea de identificación de las características específicas de los infantes que van a participar en los juegos (Lavega, Planas y Ruiz, 2014), ya que es ante cada caso específico, sobre el que se tiene que actuar adecuadamente. Cada niño o niña y cada momento es único y diferente, y hay que ser capaces de actuar con sentido y en base a la realidad que se tiene delante.

1.1 Adaptar los juegos motores

Como se ha comentado con anterioridad, una opción posible para facilitar la participación de todos los jugadores en cualquier juego motor es la de realizar las adaptaciones que sean necesarias. Teniendo en cuenta las diferentes características de los niños y niñas que vayan a tomar parte del juego, las adaptaciones pueden ser de diferentes tipos, ya que se requerirán diferentes variaciones dependiendo por ejemplo de si las dificultades son de tipo comprensivo o motor.

A continuación. Toro y Zarco (1998) exponen las diferentes formas de adaptación que proponen que pueden usarse de referencia para establecer las variaciones necesarias en cada momento y realidad.

- *Adaptaciones pedagógicas:*

  - Apoyo verbal: se refiere a las palabras empleadas, su número y elección, explicaciones concretas y breves, etc. Es preciso adecuar el lenguaje con respecto a la capacidad de comprensión del niño o niña.

  - Apoyo visual: demostración previa de la actividad o tarea a realizar, utilización simultánea de varios estímulos (colores y ritmo), etc. Cuantos más canales comunicativos haya, más rica será la información.

  - Apoyo manual: situar al jugador en la posición ideal para el movimiento o en una ubicación espacial óptima, conducirle por el espacio, etc.

  - División del movimiento o del juego en secuencias. Dar excesivas consignas puede sobrecargar de información y dificultar su comprensión.

  - Tiempo adecuado entre explicación y ejecución: el tiempo que precisa el jugador o jugadora para comprender la información recibida puede ser mayor de lo que podría esperarse, hay que ofrecerles tiempo para que organicen sus pensamientos y procesen la información recibida.



- *Adaptaciones del medio de aprendizaje:*
  - Variación de las dificultades: adaptación del tipo de material, como por ejemplo altura de redes; tipo de balones para que sean más lentos, dimensiones del terreno de juego.
  - Utilización de material que permita la creatividad: pelotas de tenis, aros, bastones, etc. En definitiva, materiales "abiertos" para potenciar la imaginación.
  - Eliminar las fuentes de distracción: el ruido, el material que no se va a usar, etc. Todo ello puede dificultar la concentración de los jugadores en el juego.
  - Utilizar una rutina, una estructura definida: de esta forma los niños y niñas ya tendrán claro lo que hay que hacer al terminar un juego o durante las explicaciones. Es una forma de evitar incertidumbres y posibles nerviosismos.
- *Simplificación de percepciones:*
  - Empleo de balones de colores vivos en tareas de tipo perceptivo y de coordinación, para que contrasten con el fondo y disminuyan los posibles déficits visuales que dificulten el juego.
  - Modificar la trayectoria del móvil, adoptando una secuencia progresiva: rodando, con bote, en el aire (primero de trayectoria horizontal y luego curvilínea) con el fin de facilitar pases, recepciones, etc.; y que haya un mayor índice de éxito.
  - Considerar la velocidad del móvil: si es lenta, es mucho más fácil de percibir y captar la trayectoria.
  - Utilizar balones de diferentes dimensiones: el grande, por ejemplo, resulta de más fácil manejo que el pequeño, que siempre dificultará más la acción motriz.
  - Altura y distancia del pase: pasar progresivamente de distancias cortas a más largas.
- *Simplificación del gesto:*
  - Andar en lugar de correr.
  - Utilización de materiales más ligeros (balones desinflados, de trapo, etc) o adaptados.
  - Modificar la posición de los jugadores de cara a los equilibrios: de pie, de rodillas, sentados.
  - Reducir las distancias y desplazamientos para lanzar o recibir.
  - Desarrollar juegos que inspiren confianza y seguridad en los participantes, de forma que se eviten situaciones en las que puedan sentir un cierto temor o reparo hacia la actividad.
- *Simplificación organizativa:*
  - Adaptación de las reglas del juego: se pueden introducir unas determinadas reglas para

cada alumno. Por ejemplo, unos pueden correr con balón y otros no.

- Atribuir roles específicos dentro de un juego en función de las aptitudes del alumno en concreto.
- Adaptaciones varias para reducir la fatiga: reducir tiempo de juego, dar descansos, transformar a los jugadores fatigados en árbitros, reducir las situaciones de contacto físico, etc.
- Permitir la participación de otras personas. Ayudantes que empujan la silla de ruedas, el profesor para estimular y aconsejar, etc.
- Reducir las dimensiones del terreno de juego para reducir las exigencias de coordinación dinámica general.

Las adaptaciones necesarias deberán realizarse sin perder de vista la vertiente lúdico-recreativa del juego (Tierra y Castillo, 2009), puesto que es una de sus características básicas. Asimismo, resulta esencial también la focalización en el hecho de dotar a los diferentes juegos propuestos un planteamiento socializador e inclusivo que permita aprovecharse de los numerosos beneficios que pueden aportar los juegos motrices en los niños y niñas con NEE. Además, la actitud del director del juego debe ser comprometida y de aceptación hacia todos y cada uno de los niños y niñas (Ríos, 2009) de forma que se den todos los condicionantes posibles para facilitar el hecho de poder llevar a cabo los juegos planteados de manera óptima.

Estas recomendaciones que se han propuesto para adaptar los juegos motrices a niños y niñas con alguna dificultad pueden ser extrapoladas en el ámbito educativo al trabajo general con ellos. Es decir, estas premisas para hacer inclusivos los juegos pueden servir como base general para realizar una intervención educativa global e integradora, siendo asumidas como principios inclusivos por todo el equipo docente.

1.2 Ventajas de la actividad física sobre la parálisis cerebral

La actividad física en general, y el juego motor en particular, por sus características, presentan repercusiones beneficiosas en los niños y niñas con PC. Tal y como expone Weitzman (2005), durante el período de desarrollo de un infante es de suma importancia su experiencia sensorial, tanto en niños y niñas que presentan algún tipo de trastorno como en aquellos que no. Sin embargo, poniendo el punto de mira en los primeros, dado que su evolución motora no va a desarrollarse de la manera frecuente, la realización de algún tipo de actividad física permitirá, al menos, contrarrestar las posturas y movimientos anormales que puedan presentar (Linares, 1994). Y aquí se halla una de las razones por las que resulta interesante introducirlos desde pequeños a la actividad física y el deporte mediante juegos motrices.

Además, hay que tener en cuenta que, según exponen Toro y Zarco (1998), la actividad física no solo proporciona beneficios a nivel físico y psicomotor sobre órganos, sistemas corporales,



aspectos motores propios de la PC, o favoreciendo la mejora en las habilidades y capacidades básicas; sino que también influye de manera positiva en el apartado psicosocial, puesto que promueve la relación del infante con el mundo físico (Damiano, 2006). Por lo tanto, puede afirmarse que posibilita una mejora integral del infante, algo que ya es una característica intrínseca de los juegos motrices (Gil y Chiva, 2014)

1.2 Ventajas de la actividad física sobre el Síndrome de Down

En la misma línea, cabe decir que desde bien pequeños los niños y niñas van aprendiendo gracias a los diferentes estímulos a los que van viéndose sometidos. A partir de aquí, cuanto mayor sea el número de estímulos recibidos por parte del infante con síndrome de Down, mayor posibilidad de desarrollo y progreso tendrá. Por esta razón, a medida que el niño o niña madura es conveniente que participe de manera activa en nuevas experiencias que favorezcan el establecimiento de las bases fundamentales de sus aprendizajes (Gómez del Valle, 2002), y para ello la actividad física en general y el juego motor en particular se convierten en herramientas de gran utilidad.

La actividad motriz genera un poder recuperador en el desarrollo perceptivo-motor de las personas con deficiencia mental. Además, su influencia sobre la esfera psicológica, social y afectiva es muy relevante (García y Llull, 2009). Y es que la actividad física permite a la persona con algún tipo de desajuste intelectual mejorar la canalización de sus instintos, aprender a superar sus posibles dificultades y limitaciones, así como reconocer y forjar su propia personalidad gracias al marco tan característico que propone y a las situaciones que promueve.

En este sentido, Arráez (1995) expone que los juegos y los deportes, gracias a su carácter lúdico y recreativo, permiten satisfacer las necesidades psicológicas y de socialización de estos niños y niñas. Y es que mediante estas actividades podrán relacionarse con el mundo exterior, de forma que se facilitara el desarrollo de actividades mentales y éticas que van a ser esenciales para su integración social.

La actividad física debe promoverse desde pequeños, puesto que un estilo de vida sedentario tiene consecuencias negativas para todos y más aun para una persona con síndrome de Down (Gómez del Valle, 2002), ya que sus características podrían dificultar el desarrollo óptimo de las habilidades y la capacidades físicas básicas. En este sentido, la actividad física y el movimiento propuestos por los juegos motrices conducirán al infante con trisomía hacia la mejora de su condición física. Además, a través del juego, o como dicen Castro, Fernández-Blanco, Fernández-Cascaron, Mendoza y Muina (1999), de la actividad física con enfoque lúdico, la persona con dificultades de aprendizaje puede tomar conciencia de sus posibilidades y al mismo tiempo de sus limitaciones; es decir, ser más consciente sobre sí mismo, adquirir un autoconcepto y mejorar su autoestima.

Por lo tanto, proponer la participación de niños y niñas con síndrome de Down en juegos motrices diversos puede ser algo beneficioso siempre y cuando se tenga en cuenta que estos deben estar adaptados a las características de dichos infantes. Es esencial tener en cuenta las particula-

ridades expuestas en los apartados anteriores para que el juego pueda desarrollarse óptimamente y sus múltiples beneficios puedan aprovecharse.

Siguiendo esta línea, Gil y Chiva (2014) exponen que unos juegos motrices "correctamente diseñados, adaptados y ejecutados van a proporcionar experiencias que ayuden a la igualdad y a la aceptación de las diferencias" (p.25), pero para conseguirlo, la adecuación del juego debe primar y para ello el sentido común es básico. Si bien es cierto que aquí se han expuesto algunas de las características generales de los niños y niñas con síndrome de Down, cada infante es único, y ante sus características propias es ante las que se debe actuar para llevar a cabo la adaptación pertinente.

2. *Resultados: pautas metodológicas para la elaboración de juegos inclusivos*

Habiendo seguido el modelo argumentativo planteado para cumplir los objetivos del trabajo, se proponen a como resultado las siguientes pautas a aplicar. A nivel general se debe partir del análisis de las peculiaridades del grupo-clase y, en particular, de las características y dificultades propias del niño o niña con NEE que vaya a participar en la actividad (Muñoz-Cantero y Martín-Betanzos, 2010).

Por otra parte, debe tenerse en cuenta la relación entre el director del juego y el niño o niña que lo desarrolla. El trato hacia el infante debe ser afectivo para favorecer un clima de confianza que posibilite la desinhibición del jugador y el disfrute de la práctica. Asimismo conviene tener en cuenta la posibilidad de alternar momentos de actividad con momentos de descanso (Linares, 1994) en los infantes que lo necesiten, puesto que la resistencia cardio-respiratoria de las personas con trisomía suele ser ciertamente reducida. Por lo tanto, habrá que actuar cuando se observe que el nivel de fatigabilidad, frustración o inatención así lo aconsejen.

También conviene estructurar siempre del mismo modo la sesión y explicar de manera visual y progresiva lo que se va a realizar en ella. De esta forma los alumnos saben en todo momento lo que van a realizar y se pueden prevenir los episodios de ansiedad e incertidumbre. Para llevar a cabo este planteamiento, se puede utilizar un panel de anticipación de las tareas, visible en todo momento donde con pictogramas o a nivel escrito se explique en general las actividades o juegos que se van a realizar. También es aconsejable proponer juegos más bien cortos y sencillos (Ríos, Blanco, Bonany y Carol, 1999) de forma que se facilite que los niños mantengan la atención durante el mismo. Asimismo, los juegos que se lleven a cabo deben seguir una progresión que vaya de lo más sencillo a lo más complejo (Gómez del Valle, 2002). Esta progresión debe tenerse en cuenta tanto en lo que se refiere a la normativa como a las habilidades requeridas, procurando que los jugadores puedan obtener éxito en las actividades de forma que su motivación se vea incrementada (Barrios-Fernández, 2012).

Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que la consecución de éxitos tempranos resulta importante (Toro y Zarco, 1998), por ello el juego debería ser adaptado a un nivel que permitiera

al niño o niña poder jugar exitosamente. Asimismo, resulta interesante ser conscientes de que los juegos deben potenciar el desarrollo de la coordinación. Linares (1994) determina que las actividades masivas suelen ser contraindicadas, ya que requieren de una mayor atención por parte de los jugadores. Este hecho puede dificultar la participación del infante con NEE.

El material, por su parte, debe ser ajustado en cantidad con el fin de evitar distracciones, y además es aconsejable que sea grande y lento, de forma que se facilite la acción por parte del jugador (Ríos et al, 1999). No obstante, para facilitar y mejorar la participación de los niños y niñas con PC, el material debe ser blando y adaptado para poder cogerlo con facilidad. Por lo que respecta al espacio, Linares (1994) determina que debe estar bien estructurado y delimitado, pero hay que tener en cuenta que este debe adaptarse a las características de los niños y niñas que estén participando del juego, por lo que el sentido común debe primar. Por otro lado, Muñoz-Díaz (2009) expresa que las actividades competitivas son menos recomendables, puesto que marcan más las diferencias entre los diferentes jugadores.

En lo que se refiere a los juegos que requieran de agrupaciones o equipos, Muñoz-Díaz (2009) propone utilizar o bien estrategias de igualación, es decir, crear un déficit en otros grupos; o estrategias de compensación, pudiendo haber un grupo con más o menos jugadores que otro para favorecer la igualdad de opciones. Sin embargo, este mismo autor señala que si hay una clase de juegos especialmente indicados para la integración de los niños y niñas con NEE, estos son los juegos cooperativos, en los que no será tan relevante que los grupos sean homogéneos entre ellos. En el caso de PC, cada tipo de PC tiene unas características, y esto es algo a tener en cuenta. Si un niño o niña presenta espasticidad se evitarán los juegos en los que los movimientos veloces sean básicos para su desarrollo, o si tiene atetosis, se pondrá especial atención por ejemplo en proporcionar una atmósfera relajada (Linares, 1994).

En cuanto a la información, es importante tener en cuenta que no se debe abusar de su cantidad y que el lenguaje utilizado debe ser sencillo, comprensible y claro, ya que hay que utilizar unas estrategias de comunicación adecuadas (Kudlaček y Klavina, 2010), como pueden ser instrucciones con pictogramas o normas visuales y modelaje; o que la normativa y las reglas del juego se modifiquen con el objetivo de asemejar las posibilidades de todos los participantes, incluso llegando a otorgar mayor poder a los niños y niñas con NEE de forma que se asegure su permanencia en el juego. Además, atendiendo a la diversidad en el desarrollo del lenguaje en las personas con NEE, es aconsejable procurar utilizar todos los canales sensitivos posibles con el fin de que el medio sea rico en estímulos.

Por último, conviene también recordar la posibilidad de sacar partido de la capacidad de imitación (Toro y Zarco, 1998) o su buen sentido del ritmo (Gómez del Valle, 2002). La inclusión de estos dos aspectos en los juegos motrices será beneficios, tanto para los niños y niñas con NEE como para el resto de los compañeros, puesto que se estará sirviendo de los intereses y motivaciones de estos todos y las normas son claras y fáciles de entender.



Referencias

Ackerman, D. (1999*). Deep play.* New York: Vintage.

Andre, J. (1985). Cuáles han sido y son las tendencias de la EF. *Revista Apunts: Educació Física i Esport, 1*, 7-14.

Arraez, J.M. (1995). Jocs i esports alternatius amb deficients psiquics*. Revista Apunts: Educació Física I Esport, 40*, 69-80.

Ávila, F. y Moreno, F. J. (2000). La percepción y la actividad neuromuscular en personas con parálisis cerebral en el deporte de la Boccia. Una propuesta metodológica de valoración. *Apunts,* 60, 59-64.

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

Bruner, J. (1986). Play, thought and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 77-83.

Cagigal, J. M. (1996). *Obras selectas*. Madrid: C.O.I., A.E.D.P., Ente de promoción deportiva J. M. Cagigal. Alicante: Editorial Club Universitario.

Castejón, J. L y Navas, L. (2002). Discapacidad Motórica. En J.L. Castejón y L. Navas (eds.) *Unas bases psicológicas de la Educación Especial*, (pp. 237-257). Alicante: Editorial Club Universitario.

Castro, P., Fernandez-Blanco, M. E., Fernandez-Cascaron, A. M., Mendoza, S. y Muina, M. C. (1999). *Los héroes olvidados: el deporte en los discapacitados físicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Corcuera, J. (2006). Intervención de la educación física en personas con parálisis cerebral. *Revista digital EF deportes*. Año 11, 103. Recuperado el 21 de noviembre de 2014 de: http://www.efdeportes.com/efd103/paralisis-cerebral.htm

Damiano, D. L. (2006). Activity, activity, activity: rethinking our physical therapy approach to cerebral palsy. *Physical Therapy. Journal of the American Physical Therapy Association and de Fysiotherapeut*. 86(11), 1534-1540.

Dragu, M., Dobrota, C. y Ploesteanu, C. (2011). The place, role and importance of motor games in the physical education lesson for secondary school pupils. En D. Gouscos (Ed.) *Proceedings of the 5th European Conference on Games Based Learning. (pp. 152-159).* Reading UK: Academic Publishing Limited.

Ellis, M. (1973). *Why people play. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Hall.

Garcia, A., y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.

Gil, J. y Chiva, O. (2014). *Guía de juegos motrices. Una alternativa para el Young Athletes Program de Special Olymics*. España: Ed INDE.

Gomez del Valle, M. (2002). Beneficios de la actividad fisica en personas con sindrome de Down. *Tavira: Revista ciencias de la educación, 18*, 77-90.

Huizinga, J. (1954). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Kretchmar, R. S. (2005). *Practical philosophy of sport and physical activity.* Champaign, IL: Human Kinetics

Lauruschkus, K., Westbom, L., Hallström, I. y Wagner, P. (2013). Physical activity in a total population of children and adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 157-167.

Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51. Linares P (1994). *Fundamentos psicoevolutivos de la educación física especial*. Granada: Universidad de Granada.

Linares P (1994). *Fundamentos psicoevolutivos de la educación física especial*. Granada: Universidad de Granada.

Mendivelso, R., Grillo, A. y Hoyos, L. (2014). La clase de educación física y los procesos de inclusión de personas en condición de discapacidad: una propuesta didáctica en el Colegio Distrital Las Américas (IEDCLA). *Revista inclusiones*. Volumen especial, 1, 201-225.

Muñoz-Cantero, J. M. y Martín-Betanzos, J. (2010). Hacia un cambio en la atención a los alumnos con parálisis cerebral. *Revista iberoamericana de educación*. 54(2), 1-12.

Muñoz-Díaz, J. C. (2009). Adaptaciones en el área de educación física en las actividades para alumnos con paraplejia que pueden usar andador*. EmásF: Revista digital de educación física*. Año 1, 1, 1-16.

Olayo Martínez, J. M., Vázquez Menlle, J. V. y Alapont Hernández, A. (1999*). El alumno con discapacidad: una propuesta integradora*. Madrid: MEC.

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2009). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Pennington, L., Goldbart, J. y Marshall, J. (2008*). Tratamiento del habla y el lenguaje para mejorar las habilidades de comunicación de niños con parálisis cerebral* (Revisión Cochrane traducida). En: La Biblioteca Cochrane Plus, 2008 Número 4. Oxford: Update Software Ltd. Recuperado el 21 de diciembre de 2014 en: http://www.update-software.com.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Madrid, España.

Robaina-Castellanos, G. R., Riesgo-Rodríguez, S. y Robaina-Castellanos, M. S. (2007). Definición y clasificación de la parálisis cerebral: ¿un problema ya resuelto? *Revista de Neurología*. 45(2), 110-117.

Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje*. Ágora para la EF y el Deporte*. 9, 83-114.

Rios, M., Blanco, A., Bonany, T. y Carol, N. (1999). *Actividad física adaptada, el juego y los alumnos con discapacidad.* Badalona: Paidotribo.

Rubinstein, S. y Franco, V. (2014). Abordaje en el área de educación física del niño con parálisis cerebral: un estudio de casos en cinco instituciones de la ciudad de Montevideo. *Revista inclusiones*. Vol. Especial, 25-37.

Tierra, J. y Castillo, J. (2009). Educación Física en alumnos con NEE. *Revista Wanceulen EF digital*. 5, 51-67.

Ticó, J. (2005). *1013ejercicios y juegos polideportivos*. Barcelona: Paidotribo.

Toro Bueno, S. y Zarco Resa, J. A. (1998). Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Málaga: Ed Aljibe.

Toulmin, S. (1958). The uses of argument. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E., Rieke, R. D., y Janik, A. (1984). An introduction to reasoning (2nd ed.). New York London: Macmillan; Collier Macmillan Publishers

Verschuren, O., Wiart, L., Hermans, D., y Ketelaar, M. (2012). Identification of facilitators and barriers to physical activity in children and adolescents with cerebral palsy. *Thejournal of pediatrics*. 161(3), 488-494.

Weitzman, M. (2005). Terapias de rehabilitación en niños con o en riesgo de Parálisis Cerebral. *Revista Pediatría Electrónica*. 2(1), 47-51.

SECCIÓN III

PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

CAPÍTULO 14

HUESOS DE CRISTAL, SUEÑOS DE ACERO

GLASS BONES, UNBREAKABLE CONVICTIONS

Alicia Sánchez Jaimes

CECyT 13 “Ricardo Flores Magón” (IPN)

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad hacer una reflexión de la educación inclusiva a partir del estudio de caso de “F”, estudiante del CECyT 13 “Ricardo Flores Magón” IPN, quien presenta discapacidad motriz derivada de un padecimiento conocido como “raquitismo hipofosfatémico”, con la finalidad de analizar sus repercusiones y tomar las medidas pertinentes que permitan a futuro enfrentar posibles casos que se nos presenten

Abstract

This chapter presents a case study conducted with student “F”, at CECyT 13 “Ricardo Flores Magon” IPN. In the chapter, we provide a reflection on the potential of inclusive education to help this participant with motor impairment resulting from osteogenesis imperfecta, colloquially known as the glass-bone disease. Building upon this experience, we put forward some inclusive education considerations and guidelines that could be used to assist learners with similar impairment.

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad, estrategias



Introducción

En la actualidad se han generado de una manera vertiginosa transformaciones en las diferentes esferas de nuestras vidas; y el ámbito educativo no podía ser la excepción, por lo que resulta imperioso recapacitar sobre el papel que como docentes, tenemos dentro de estos cambios.

Estamos ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo que nos rodea, no podemos mantenernos al margen de las dificultades que en materia educativa se viven. (UNESCO, 2003)

Los principales problemas que se han presentado en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano, han sido la deserción, el rezago educativo y los bajos índices de eficiencia terminal, principalmente entre la población que tiene algún tipo de discapacidad. (IPN, 2004)

Esto nos conduce a asumir una postura didáctica innovadora frente a estas nuevas necesidades que nos imponen las circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, por tal motivo debemos replantearnos la responsabilidad que tenemos dentro del proceso educativo. (Delors, J. ,1996).

Dentro de las innovaciones educativas, está el reconocimiento a la diversidad que se presenta entre los estudiantes, lo que exige la búsqueda de opciones pedagógicas en las actividades escolares, considerando la pluralidad como un elemento enriquecedor, no entorpecedor. (Duk, C. y Narvarte, L., 2008).

Resulta prioritario identificar las necesidades, inquietudes y problemáticas de los alumnos respetando sus diferencias, así como cambiar las prácticas escolares estableciendo estrategias que favorezcan su progreso en el ámbito cognitivo y socio-afectivo con la finalidad de promover un desarrollo integral como lo dictan las políticas educativas actuales (SEMS, 2008)

La escuela es un escenario en el que se manifiesta de manera muy palpable la diversidad entre unos y otros, diferencia de capacidades, de ritmos, intereses y motivaciones, que aun no siendo una novedad pedagógica, sigue reflejando una preocupación. Tal pluralidad debe atenderse con respeto, empatía, tolerancia y bajo la perspectiva de equidad (SEP, 2007)

Diferencia entre integración e inclusión

Para Ainscow (2001), la integración de una persona con necesidades educativas especiales (NEE), se da cuando esta llega a un Centro escolar y no se hace ningún tipo de modificación sustancial. A diferencia de la anterior, la educación inclusiva (Staimback, S. y Staimback, W., 1999) adapta los sistemas, estructuras físicas y pedagógicas de la escuela para satisfacer las necesidades del individuo (cambios en el currículum escolar, cambios de accesibilidad en los edificios, pero sobre todo cambio en las actitudes y valores de los participantes del ámbito escolar).

La educación inclusiva corresponde a un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad; incorporando metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión. (ANUIES, 2012)

Es un proceso que toma en consideración y responde a las diferentes necesidades relacionadas a la discapacidad y al ambiente, esto se refiere que las escuelas deben reconocer y dar respuesta a los diferentes requerimientos de los estudiantes sin distinción de raza, condición social y cultural. (Ainscow, 1994)

En las últimas décadas gracias a la intervención directa de las instancias encargadas de defender los Derechos Humanos, se han generado cambios sustanciales que han tenido impacto en estos grupos que por siglos habían sido sistemáticamente excluidos. (Díaz- Aguado, 1996)

Es importante puntualizar la forma en que la sociedad y las instituciones han hecho frente a la atención en la educación de las personas con discapacidades.

Trato de la discapacidad

El concepto de discapacidad ha evolucionado a lo largo de la historia y por consiguiente han habido cambios en la concepción acerca del tipo de educación que deben recibir las personas que la viven. Es importante revisar de manera somera 3 modelos.

Modelo Tradicional

Según Borsani, M. y Gallicchio, M. (2008) las diferencias han sido evaluadas en los diferentes momentos históricos, como un signo de debilidad, de anormalidad, de maleficios o posesión demoniaca lo que ha traído como consecuencia el rechazo, teniendo reacciones extremas que han ido desde arrojar a los recién nacidos con alguna malformación desde el monte Taigeto (Esparta, X-IX a.c.), hasta ser exorcizados o quemados en la hoguera (Edad media).

En la época medieval se les daba asistencia en lugares de caridad como los asilos que mantenía la iglesia, posteriormente surgen los hospitales reales en los que se brinda atención a los pobres y los “inútiles” como eran conocidas las personas con alguna discapacidad; también se les denominaba como inocentes, porque eran eternos niños. (Puigdellívol, I. ,1998).

En el siglo XIX, las personas discapacitadas dejan de ser sujetos de asistencia para convertirse en sujetos de estudio, lo que deriva en una forma diferente de visualizar la educación de las personas con discapacidad. Se consideraba que solo traían daños a las personas consideradas como normales, por lo que los lugares donde se les brindaba atención se encontraban fuera de las ciudades, marginándolos al separarlos del grueso de la sociedad. (Montolio, P. y Cervellera, L. ,2008).

Modelo Rehabilitador

Es a mediados del siglo XIX que Jean Itard en Francia inicia una línea educativa basada en la pedagogía curativa y rehabilitadora, plantea la posibilidad de aprendizaje de las personas deficientes, reconociendo la modificabilidad de la conducta, planteando los principios de la educación sensorial y del estudio de cada caso. (López, A. ,2008).

Terminada la segunda guerra mundial, se plantea que en su falta de destreza es donde se localiza el origen de sus dificultades, haciéndose necesaria la intervención de un equipo interdisciplinario compuesto de médicos, terapistas físicos, terapistas ocupacionales, psicólogos, trabajadores sociales y expertos en educación especial. Posteriormente, la valoración se efectuaba de acuerdo al grado de destrezas alcanzadas o recuperadas. (Arnaiz, P. ,2003).

Modelo de Autonomía Personal

Es hasta los años sesenta, que los padres se niegan a enviar a sus hijos a escuelas especiales (Sánchez, 2002), reclamando el derecho de sus hijos de asistir a escuelas regulares.

Es desde esta perspectiva, que se empieza a cuestionar la forma tradicional de las prácticas al interior de las instituciones escolares, considerando que no resultan ya convenientes y no responden a las necesidades educativas de cualquier alumno; en especial de aquellos que presentan alguna discapacidad. (Bautista, 1993)

Esta nueva perspectiva resulta muy importante ya que no solo implica un apoyo para subsanar el aspecto físico, la deficiencia planteada por la discapacidad: sino que involucra el aspecto psicológico y social, en el que se pretende que al interactuar con un grupo “regular” no solo satisfaga su sentido de pertenencia, sino que pueda mejorar su autoconcepto y elevar su autoestima. (Echeita, G. ,2006).

En esta nueva concepción se da por hecho que las dificultades educativas del estudiante no pueden ser explicadas únicamente por su condición de discapacidad, sino porque las características del sistema educativo no contribuyen a la inclusión. (Anijovich, 2010)

Echeita (2008) puntualiza que la educación inclusiva no es sinónimo de educación especial, sino que es “el proceso de tratar de llevar determinados valores y principios éticos a la práctica en la vida de las aulas y de los centros escolares.

La ONU (1990) al hablar de inclusión plantea “se adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén calificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios, técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad".

La inclusión en México

En 1995, se realizó un programa piloto para dar atención a la diversidad, pero no quedó explícitamente señalado como atención a la discapacidad, este se implementó en 11 estados de la República, lo que sirvió para comprobar que en las escuelas regulares no se estaban tomando las medidas correspondientes para suscitar el proceso de integración.

Posteriormente en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), se hizo obligatoria la integración educativa en todas las escuelas del país.

En México se ha observado que los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad están en mayor riesgo de fracaso escolar y deserción, de ahí lo trascendental de brindarles opciones educativas que respondan a sus necesidades concretas, garantizando no solo su permanencia sino la finalización del proceso

La inclusión en el Instituto Politécnico Nacional

En el programa de Desarrollo institucional 2001-2006 se habla de ampliar la cobertura con equidad, ofertando una nueva modalidad dentro de la Institución El campus Virtual Politécnico. (I.P.N., 2001)

En el 2005 se creó la Defensoría de los Derechos Politécnicos que tiene como principios: la dignidad, la empatía, la igualdad, el respeto, la tolerancia y la equidad. En su Declaración resaltan tres puntos que se refieren a que todos los integrantes de la comunidad deben recibir un trato de igualdad de condiciones y oportunidades sin discriminación alguna, ser respetados en su dignidad personal, integridad física y moral, recibiendo un trato cordial y contar con instalaciones seguras y con acceso que faciliten el libre tránsito de sus integrantes.

En el Reglamento General de Estudios del Instituto Politécnico Nacional, se toca la inclusión social al afirmar que la institución contribuye "en la transformación de la sociedad en un sentido democrático y de progreso social, para lograr la justa distribución de los bienes materiales y culturales dentro de un régimen de igualdad y libertad" (IPN, 2011)

En mayo de 2012 el IPN creo El Modelo de Accesibilidad del IPN, para promover el establecimiento de la Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión, en el que queda contemplado dar atención a aquellas personas con discapacidad motriz, auditiva o visual, facilitándoles el tránsito, la dotación de servicios de accesibilidad y adaptando los programas académicos que permitan su inclusión, pero fue hasta finales del 2014 cuando se vieron resultados tales como:

*Inclusión y Accesibilidad Politécnica" en el Programa de Desarrollo Institucional 2013-2018 del IPN.

*Se instalaron elevadores de media cabina, en 3 edificios de las áreas centrales del IPN.

*Firma del convenio específico entre el IPN, la UNAM y la Comisión de Derechos Humanos del D:F: para la celebración del concurso de investigación sobre discapacidad en México en la edición 2014.

*Adecuación de instalaciones en Unidades Académicas y de Investigación para facilitar el tránsito, permanencia y egreso de las personas con Discapacidad.

En noviembre del 2012 el IPN firma un convenio con el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad (CONADIS),

con el fin de brindar Educación Media Superior, Superior y de Posgrado acorde a las necesidades de las personas con discapacidad y así impulsar la inclusión, ya que en ese año se tenía una población de 220 estudiantes y 512 docentes o trabajadores de apoyo con alguna clase de discapacidad.

Clasificación según la OMS

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1983) con la idea de adoptar criterios comunes de trabajo desde la asistencia sanitaria al empleo, la educación y la integración social optó por precisar 3 conceptos: Deficiencia, Discapacidad y minusvalía.

Deficiencia.- definida como toda pérdida o anormalidad de una estructura o función fisiológica, anatómica o psicológica.

Discapacidad.- es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía.- es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales.

Según estos criterios una enfermedad sería la causante de una deficiencia orgánica que a su vez produciría una discapacidad para realizar determinadas actividades, lo que socialmente se considera como una minusvalía.

Metodología

Problematización

Partiendo del hecho que la educación es un derecho fundamental de todas las niñas, niños y jóvenes de nuestro país, como aparece establecido en el artículo 3º de nuestra Constitución, podemos cuestionar como a pesar de lo que se ha logrado en cobertura aún enfrentamos el problema de que algunos niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación.

Entre los grupos que aún permanecen al margen se encuentran comunidades indígenas, comunidades rurales aisladas y jóvenes con discapacidad, lo que ha dado origen que en el plan sectorial de la administración actual se haga hincapié en la equidad, fortaleciendo la oferta de servicios educativos dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad; planteando brindar trato igual a los desiguales, sin embargo esta apertura puede resultar paradójica en tanto no se atiendan las barreras físicas y pedagógicas que impiden la inclusión de los alumnos.

Objetivos

Conocer las implicaciones que puede tener la discapacidad motriz en las áreas de desarrollo: físico, psicomotor, de lenguaje, cognitivo, afectivo y social.

Reflexionar como la discapacidad motriz de una alumna “F” influye en su inclusión escolar.

Tipo de estudio

El estudio de caso es una técnica que sirve para representar parte de la realidad y que sirve como una herramienta de reflexión, brinda la posibilidad de obtener un aprendizaje significativo.

Sujeto

“F” es una adolescente de apariencia menor a su edad, dado que su complexión corresponde a una niña de 8 años, presenta problemas motrices; consecuencia de la enfermedad que padece “raquitismo hipofosfatémico”. Tal diagnóstico le fue dado a la madre a los 3 años de edad de “F”, ya que presentaba cuadros muy intensos de dolores en los huesos y problemas en su movilidad.

“F” Presenta una discapacidad permanente, con alteración en su aparato motor, con anomalías en su funcionamiento osteo-articular que limita su capacidad de acción sobre el ambiente.

Ingresó en el ciclo escolar 2010-2011”A” al CECyT 13; coincidentemente en esta generación otros 2 estudiantes presentaban problemas en su motricidad, de los cuales uno utilizaba al igual

que “F”, silla de ruedas y el otro presentaba un síndrome en el que un virus que se introdujo en su Sistema Nervioso le estaba haciendo perder su capacidad motora.

Proceso

Iniciando el semestre, al conocer las características del grupo se decidió tener una reunión con los profesores del grupo y con los padres de estos 3 jóvenes que manifestaban dificultades motrices, con el fin de conocer más sobre su enfermedad.

Por otro lado, se realizó una junta informativa con los profesores de las diferentes asignaturas con la finalidad de sensibilizarlos y contar con su colaboración, así como tener mayor conocimiento y disponer de más elementos para implementar las estrategias didácticas que favorecieran la inclusión de los 3 alumnos que se encontraban en condición de desventaja motriz.

Posteriormente, se habló con los integrantes del grupo para sensibilizarlos sobre la importancia de trabajar colaborativamente en la inclusión de estos 3 compañeros y que tomaran conciencia de las enfermedades que padecían con el fin de que fueran prudentes en sus movimientos, ya que en la adolescencia no se miden los alcances ni de los movimientos físicos, ni de los comentarios emitidos sobre otros.

En el primer semestre, fui profesora de Ética y tutora del grupo en el que estaba “F” lo que me permitió trabajar muy de cerca con ella y con los demás componentes del grupo; facilitando la implementación de acciones que favorecieran trabajar en un ambiente propicio para desarrollar competencias cognitivas y socio-afectivas.

Desde el primer día se implementaron una serie de reglas que emanaron del mismo grupo, entre las que estaban la tolerancia a los “otros” y el respeto mutuo, para lo cual cotidianamente trabajamos textos en los que se subrayan tales valores, así como los derechos humanos; principalmente “la equidad”.

En segundo semestre impartí Apreciación Artística que por sus contenidos programáticos contempla actividades extramuros (visita a diferentes espacios culturales como: museos, teatro, cine, etc.) y aun cuando le di la opción de realizarlas virtualmente, prefirió realizarlas en persona; argumentando que sus compañeros se habían ofrecido a ayudarla en el transporte y en el recorrido.

En ambos semestres se planearon reuniones periódicas para promover la autonomía, si bien la física resulta difícil, se pretendía fortalecer la autonomía psicológica.

Paralelamente, a estas actividades se brindó apoyo a los profesores que en algún momento se sintieron incapaces de enfrentar tal desafío.



Evaluación

Se efectuó una valoración de sus progresos en diferentes áreas del desarrollo, mediante la observación directa en la realización de las diferentes actividades y tareas en el aula. Se utilizaron listas de cotejo, guías de observación y cuestionarios como instrumentos (Anexos).

Motricidad

A través de la observación fuera y dentro del aula se pudo comprobar que presentaba dificultades en la motricidad fina y gruesa.

Atención

En cuanto a sus procesos de atención - concentración no manifiesto problemas, su silla de ruedas al encontrarse ubicada en primera fila le permitió seguir fácilmente con la mirada a los maestros y de esa forma poder atender con facilidad las instrucciones. Realizaba las actividades de acuerdo a los lineamientos planteados, y con ello se le facilitó la adquisición de nuevos conocimientos.

Pensamiento

Aun cuando su proceso de pensamiento no es lento, se toma su tiempo para analizar las situaciones y brindar una opción para resolver los problemas planteados, es crítica en su análisis, reflexiva y propositiva.

Lenguaje

No presenta dificultades, expresa con facilidad lo que piensa o siente, su lenguaje es fluido y acorde a la edad que tiene.



Higiene

A pesar de que tiene control de esfínteres, no puede desplazarse por sí misma a los sanitarios por lo que depende de alguien más que la lleve. No obstante, siempre se encuentra impecablemente limpia.

Autonomía

"F" tiene dificultades en manejar libremente su movilidad, ya que no puede realizar todas las tareas por sí sola, se mantiene sentada en su silla de ruedas sin hacer movimientos bruscos por temor a sufrir una nueva fractura.

Es muy medida en sus movimientos, dado que tenía una fractura en sus brazos que al realizar movimientos bruscos le intensificaban los dolores.

Realizaba las actividades escolares en el aula despacio, aun y cuando entienda el contenido cognitivo, le resulta difícil deslizar rápidamente el lápiz.

Afectividad

Es una adolescente seria, pero tiene manifestaciones de cariño hacia sus compañeros y maestros, no muestra ninguna dificultad para relacionarse con los demás. Asimismo los integrantes de su grupo, principalmente los más cercanos a ella son muy cordiales, afectuosos y cooperativos con ella.

En lo relativo al enamoramiento, refiere no haberse enamorado por temor a no ser correspondida, pero señala que si le gusta ver a "los chicos guapos".

Socialización

Interactúa con sus compañeros, participa aportando ideas al grupo, asume su responsabilidad

en el trabajo por equipos; se integra fácilmente y en ocasiones asume el liderazgo manifestando seguridad en sus opiniones y decisiones, lo que sugiere que su nivel de adaptación le permite desenvolverse de manera fluida frente a los demás.

El grupo permitió la inclusión de “F” en la dinámica interactiva, al interior de este se generó un clima de cordialidad, propiciando confianza en ella, lo que reforzó su sentido de pertenencia.

Le gusta participar en las tareas, inclusive en las extramuros, aun y cuando se le ofrecía la opción de visitas virtuales a los museos o alguna actividad que pudiera realizar a través de películas o documentales, decidía ir porque eso le permitía socializar.

Autoestima

Se puede señalar al final del segundo semestre que “F” elevó su autoestima, ya que cuando ingreso al plantel se enfadaba cuando le salían mal las cosas dejándolas inconclusas en algunas ocasiones, cada vez se ha vuelto más tolerante hacia sus errores y no renuncia a continuarlas hasta el fin, con lo que podemos cotejar que ha reforzado su perseverancia para alcanzar sus metas.

Participa libremente en clase, sin temor a ser criticada; mostrando mayor confianza en sí misma.

Estrategias

Se plantean solo aquellas que se efectuaron en las asignaturas de “Ética” y “Apreciación Artística”.

- Se ofrecieron al grupo textos sobre Valores, sobre Derechos Humanos para su lectura y posterior discusión.
- Dinámica en torno a las discapacidades, en la que se les vendaba los ojos y con las instrucciones de otros tenían que desplazarse, con la finalidad de sensibilizarlos acerca de la importancia de confiar en la ayuda que nos pueden proporcionar los otros y lo gratificante que resulta ayudar a los demás.
- Trabajo personal con “F” con la finalidad de conocer más de cerca sus inquietudes, así como lograr que hiciera catarsis en caso de necesitarlo y servirle de espejo en su autoconocimiento.
- Se le brindo atención psicológica a la madre, quien lleva la carga económica y afectiva en la familia de “F”.



Evolución observada

A lo largo del primer semestre pudimos observar que presentó varios cambios en su manejo de emociones, ya que al inicio se enojaba y quería abandonar las actividades escolares si estas no le salían a la primera, sin embargo poco a poco su evolución fue muy satisfactoria.

De un semestre a otro se observó un crecimiento emocional en "F"; se maneja con mayor seguridad, disminuyendo de manera significativa las manifestaciones de enfado cuando algo no le sale al primer intento, dándole otra connotación a las fallas, señalando de viva voz "que podemos aprender de nuestros errores".

Al concluir "F" tiene una actitud positiva frente a las actividades escolares, muestra una buena disposición a aprender y por lo tanto acepta con mayor facilidad los comentarios que se le hacen de su trabajo.

Así como hubo un crecimiento personal en "F", se obtuvieron ganancias en mejorar la infraestructura física del CECyT para facilitar su desplazamiento en silla de ruedas.

La mamá quien siempre ha estado al pendiente de "F", a través de la Delegación Coyoacán y del apoyo del Subdirector de Servicios Educativos e Integración Social Germán Garduño Herrera logró que se instalaron 8 rampas. (Se anexan fotos)

Conclusiones

Por desgracia no se cuentan con datos exactos del número de alumnos que teniendo una discapacidad concluyen su Educación Media Superior y Superior, lo que si se hace preocupante es que las personas que enfrentan una discapacidad tienen un nivel más bajo de estudios que los que no la enfrentan, lo mismo ocurre en el campo laboral. Desafortunadamente si se hiciera un comparativo entre el acceso, la permanencia y el éxito escolar; los estudiantes que están en situación de vulnerabilidad se encuentran por debajo de los demás.

A pesar de contar con una legislación que establece los derechos a la educación de personas con discapacidad, no se han cumplido en su totalidad; hace falta sensibilizar a la sociedad para vivir acorde a éstos y de igual manera se apliquen los valores priorizando la equidad inclusión.

No basta con poner rampas para el desplazamiento con sillas de ruedas, ni acondicionar algunos cajones de estacionamiento para quienes tienen problemas motrices, ni tampoco es solo brindarles educación, sino que se deben contemplar un conjunto de servicios como los materiales educativos, la currícula, las tecnologías, el acceso y la infraestructura para garantizar que no solo estén presentes y tomen clase; sino que obtengan una educación de calidad, reestructurando los

programas de estudio de tal forma que podamos ofrecerles una educación integral.

Es importante reflexionar en relación a como algunos prejuicios nos han hecho poco tolerantes e irrespetuosos y voltear la mirada hacia estos grupos vulnerables que ven mermadas sus oportunidades de formación académica y laboral.

Las instituciones educativas tienen la obligación de reconocer y responder a la diversidad de necesidades de la comunidad estudiantil, generándoles la oportunidad no solo de ejercer sus derechos como ciudadanos, sino que puedan desplegar sus habilidades, ofreciéndoles de manera diferenciada lo que requieren para desarrollar su potencial y así tengan la oportunidad de aprovechar las oportunidades que se les presenten en los ámbitos educativos, laborales, sociales y personales.

En el caso particular de "F" podemos concluir que su discapacidad motriz solo se refleja en problemas de autonomía física, ya que no se vale por sí misma, sin embargo en las demás áreas exploradas como el pensamiento, el lenguaje, atención, higiene, afectividad, socialización corresponden a su nivel de desarrollo de acuerdo a su edad.

Su autoestima se fortaleció, lo que le ha permitido ir concretando sus metas a corto plazo; ya que sigue estudiando; cursa el 4º semestre de Administración Industrial en UPIICSA (IPN).

A partir de esta experiencia se ha presentado la oportunidad de manifestar los cambios que se efectuaron no solo en la estructura física, sino en la flexibilización de estrategias según los casos que se nos han presentado. Posteriormente, del egreso de "F" ingresó "A" ciego de nacimiento, quien de alguna manera obligó a un nuevo reacomodo, haciendo que sus profesores modificaran las actividades escolares, así como algunos aprendieran el sistema Braille.

"F" sensibilizó al profesorado para salir de la zona de confort y estar dispuestos a atender cualquier caso de inclusión que represente un reto; implementando los cambios que sean necesarios.

Los cambios no fueron tarea fácil, ya que siempre dentro de los grupos humanos hay resistencia a realizarlos, sufrimos tropiezos en el camino, pero consideramos que el principal obstáculo fue el temor a equivocarnos, por la falta de experiencia en estos casos.

No fue fácil hacer coincidir las necesidades especiales de "F" con los objetivos institucionales, con los recursos del Centro Escolar, sin embargo contar con el diagnostico de "F" permitió detectar el tipo de apoyo que requiría en su estancia en el CECyT, así como también reconocer las habilidades con las que contaba facilitó programar actividades que fortalecieran aptitudes más complejas.

Podemos decir de manera contundente que "F" no fue la única que salió triunfante de esta prueba, ya que unos a otros nos inyectamos el entusiasmo, el deseo de no quedarnos en el camino. No hemos bajado la guardia seguimos combatientes.

Sugerencias y Recomendaciones

Sabemos que han sido muchas las acciones que han tomado las diferentes instituciones u organismos involucrados con la educación inclusiva, sin embargo han resultado insuficientes, por lo que de manera muy general puntualizo algunos aspectos a considerar:

♣ Es una responsabilidad que la sociedad debe de compartir en sus diferentes instancias de competencia

♣ El sistema educativo tiene la oportunidad de implementar todas aquellas herramientas pedagógicas de las que dispone

♣ Se requiere gestionar políticas públicas que respondan a las necesidades educativas de nuestra sociedad

♣ Al ser responsabilidad del sistema educativo, los docentes tenemos la obligación de asumir una actitud positiva frente a este reto, preparándonos para afrontarlo de manera triunfante

♣ Involucrar a los padres de familia para reforzar el trabajo escolar

♣ Incorporar estrategias que respondan a los objetivos educativos concordantes a las características de los estudiantes y ritmos de aprendizaje

♣ No etiquetar a los estudiantes que presenten alguna discapacidad

♣ Para establecer estrategias no utilizar como único referente el diagnóstico médico, sino considerar su desempeño en algunas áreas que se relacionen con el aprendizaje

♣ Promover con carácter permanente cursos, talleres, seminarios que brinden conocimientos más especializados de las discapacidades, dirigidos a los maestros y autoridades

♣ Establecer comunicación permanente con los padres de familia

♣ Fortalecer el programa de tutorías

♣ Fomentar un ambiente escolar basado en los valores y los Derechos Humanos

Por último, es importante subrayar que los estudiantes deben reconocer que la heterogeneidad es una característica en cualquier actividad humana y que la Escuela es un escenario en el que la pluralidad debe valorarse como una fuente de aprendizaje, de complementariedad.



Referencias

Ainscow, M (1994). Necesidades especiales en el aula. Madrid: Unesco-Narcea.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. España. Narcea.

ANUIES. (2012). La inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México: ANUIES.

Aníjovich, R. y MORA, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Argentina: Aique.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.

Bautista. R. (1993). Necesidades educativas especiales. España. Aljibe

Borsani, M. y Gallicchio, M. (2008). Integración o exclusión. Argentina: Novedades Educativas.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.

Díaz-Aguado, M.J. (1996). Educación y Tolerancia. Madrid: Pirámide.

Dirección General IPN. (2001). Programa de Desarrollo Institucional 2001-2006. Recuperado el 13 de mayo de 2015, de

http://www.cicimar.ipn.mx/boletin/wp-content/uploads/2010/06/pimp_2010-2012.pdf

Duk, C. y Narvarte, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. REICE, 6(2), 137-156. Recuperado el 15 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160211.pdf

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. REICE, 6(2), 9-18. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202.pdf

IPN. (2004). Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. México: IPN.

IPN. Reglamento General de Estudios. Gaceta Politécnica, núm. Extraordinario

866 del 13 de junio de 2011.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. REICE, 6(2), 172-190. Recuperado el 21 de mayo de 2015, de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160213.pdf

Martínez, A. y Musitu, G (1995). El estudio de casos para profesionales de la acción social. Madrid: Narcea

Montolio, P. y Cervellera, L. (2008). Eficacia y Cambio en Educación. REICE, 6(2), 100-119. Recuperado el 17 de mayo de 2015, de
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160209.pdf

OMS. (1983). Discapacidad y salud. Centro de prensa de la OMS. Recuperado el 28 de mayo de 2015
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/

Puigdellívol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Graó.

Sánchez, P. (2002). Educación inclusiva. España: Narcea.

SEMS (2008). La Reforma Integral de la educación Media Superior. México: SEP.

SEP. (2007). Programa sectorial de educación. México: SEP.

Siguán, M: (1998). La escuela y los inmigrantes. Barcelona: Paidós.

Staimback, S. y Staimback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

UNESCO. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Recuperado el 13 de mayo de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf

Anexos

Instrumentos

Lista de Cotejo

	25%	50%	75%	100%
1.- El alumno tiene el concepto de valor				
2.- Identifica al menos 5 de las características de los valores.				
3.- Tiene clara la clasificación de los valores				
4.- Realiza fácilmente su jerarquía de valores				
5.- Reconoce las diferentes posturas éticas que abordan el tema de los valores				

Guía de Observación

	S	F	O	RV	N
1.- Mantiene una actitud de tolerancia					
2.-Escucha con respeto los comentarios que hacen sus compañeros					
3.-Manifiesta interés cuando alguno de sus compañeros habla					
4.- Retroalimenta oportunamente					
5.- Genera una actitud propositiva para la resolución de la problemática					
6.- Cuando alguien aporta información importante la toma en consideración					
7.- Acepta y aprovecha la retroalimentación que le dan los otros					
8.-Participa con entusiasmo en la discusión					
9.-Comparte su experiencia centrándose en el tema					
10.-Transmite sus ideas de manera clara y concreta					

S= siempre

F= frecuentemente

O= ocasionalmente

R= rara vez

N= nunca



Cuestionario

¿Te consideras diferente a los demás?

¿Te aceptas con tus cualidades y tus defectos?

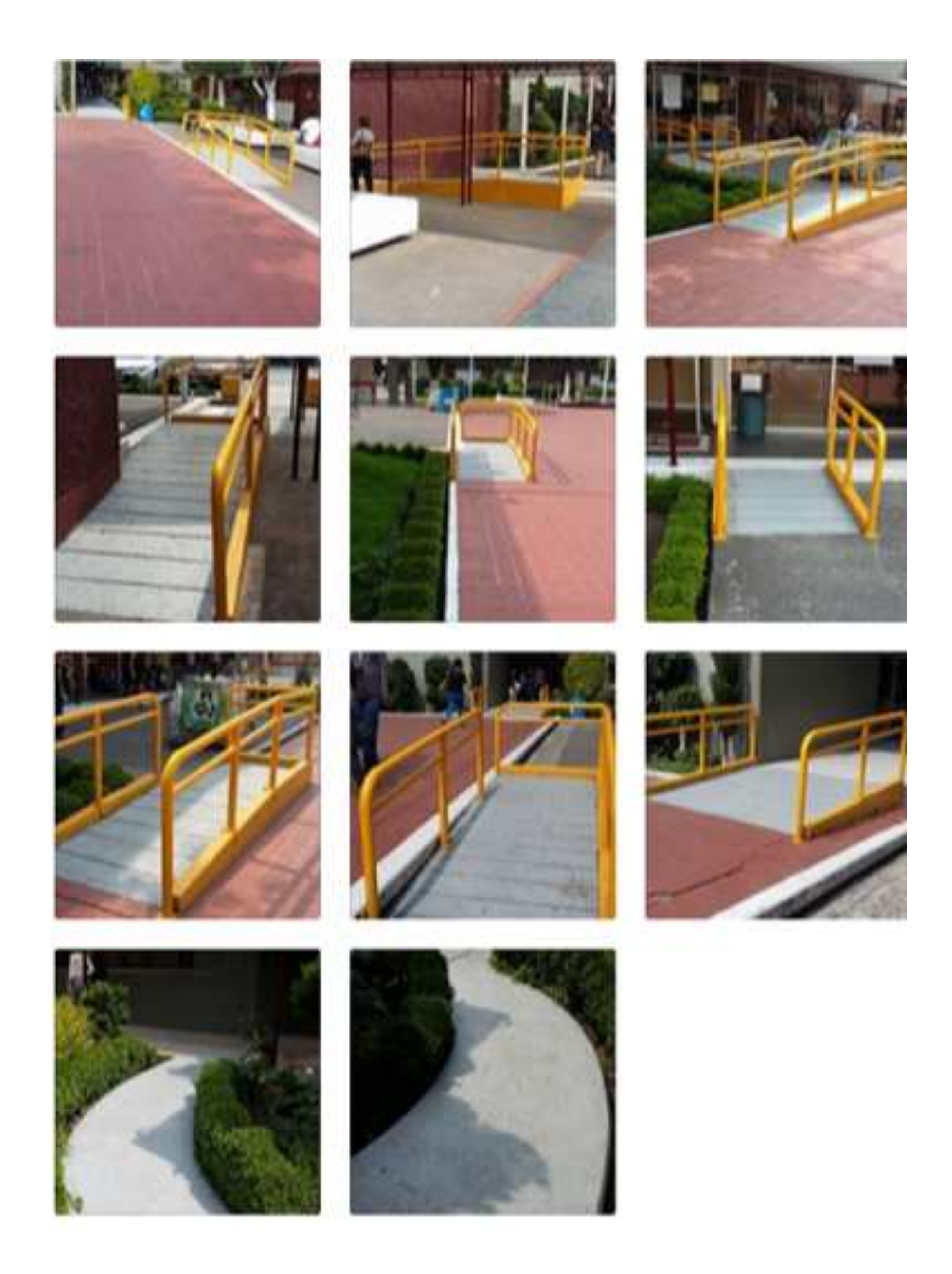
¿Qué diferencia encontrarías si estuvieras inscrita en la modalidad virtual?

¿De qué te sirve interactuar con otros?

¿Qué función crees que ha tenido tu familia en tu desarrollo?

¿Qué te ha enseñado la discapacidad?

Fotos





CAPÍTULO 15

ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A ALUMNOS HIPOACÚSICOS EN ESCUELAS REGULARES

TEACHING LEARNERS WITH HEARING LOSS IN REGULAR CLASSROOM SETTINGS: AN INCLUSIVE EDUCATION PROPOSAL

Olimpia Raquel López Valles

Centro de Maestros Silvestre Revueltas

olimpia1era.lopez@gmail.com

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES-ReDIE-UNID

heriberto-mv@outlook.com

Resumen

En el presente trabajo se plantearon como objetivos describir las dificultades que presentan los alumnos con hipoacusia para integrarse en los grupos regulares; describir cómo enfrentan los maestros la atención a niños hipoacúsicos; describir qué dificultades enfrentan los niños hipoacúsicos para integrarse a las actividades en su medio, y elaborar una propuesta de intervención para que los docentes de escuelas regulares atiendan adecuadamente a alumnos con hipoacusia. Para ello se acudió a la investigación acción como método y a la historia de vida como técnica; se elaboró luego del análisis de las categorías un manual dirigido a padres de familia con niños que presentan alguna discapacidad auditiva y a maestros que los atienden. Se concluyó que existen muchas dificultades para que los alumnos con discapacidad auditiva puedan integrarse e incluirse a los grupos regulares. Por lo que se ha visto que es importante que tanto los maestros como el personal administrativo y de intendencia de las escuelas tengan los elementos, herramientas y conocimientos necesarios para saber cómo incluir a alumnos con este tipo de discapacidad.

Palabras clave: Investigación acción, historia de vida, lenguaje de señas.



Abstract

This chapter presents a study that aimed at describing the difficulties that students with hearing loss experience during their inclusion in regular classrooms and schools activities; the manner in which, on day-to-day basis, teachers assist children with hearing loss; and an interventional proposal that could help teachers promote the inclusion of this student clientele in regular classrooms. To accomplish these objectives, we conducted an action research project implementing the life-history method. Building upon the information that emerged from the categories of analysis, a manual was put together for parents and teachers with children with hearing loss. Various difficulties regarding the inclusion of this student clientele in regular classrooms were documented in the project. It was observed that the teachers, administration staff, and general service staff require further information, knowledge and tools to facilitate the inclusion of hearing-loss students in regular school settings

Keywords: Action research, life history, sign language.

Introducción

La hipoacusia es una disminución de la capacidad auditiva y ésta puede ser parcial o total. Si es una hipoacusia parcial puede ayudarse a las personas con auxiliares auditivos y terapias, a la par de asistir a sus clases en una escuela regular en la cual se le apoye con un lenguaje de señas por medio del docente. La hipoacusia total solamente se podrá apoyar en las escuelas regulares con lectura labio facial y lenguaje de señas.

El atender a las personas hipoacúsicas es de suma importancia ya que sin ningún apoyo no podrán estudiar ni salir adelante y mucho menos obtener un trabajo ni integrarse en la sociedad. Es básico el papel que desempeña el docente dentro de las aulas ya que por medio del lenguaje de señas el alumno hipoacúsico podrá aprender como sus demás compañeros oyentes.

El lenguaje de señas es necesario para que por medio de él los alumnos hipoacúsicos entiendan y comprendan las materias en el aula y las indicciones en general por parte del docente.

También es un método para que los hipoacúsicos puedan comunicarse entre sí y con las demás personas y así integrarse a la sociedad.

La atención a los niños con problemas auditivos en las escuelas regulares, ha presentado a los maestros una serie de dificultades para su atención, en muchas ocasiones, se atiende sólo a la integración educativa, entendiendo ésta como “el respeto a las distintas manifestaciones de la población… (para) el establecimiento de formas de convivencia más libres y plurales”. (Calderón, Navarrete & Carrillo, 2010, p. 60).

Por otra parte, la integración es concebida como una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario. Sustentando el principio de integración en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (Arias, et al., 2005, p. 16-17).

Además de ello, se considera necesario que la inclusión educativa sea la que se lleve a cabo en las aulas con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en este caso con niños que presentan problemas auditivos.

La inclusión educativa es concebida por la UNESCO como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (Educación inclusiva, 2006, parr. 1).

Preguntas de investigación

En relación a lo anterior surgieron una serie de preguntas de investigación que se detallan a continuación:

1. ¿Qué dificultades presentan los alumnos con hipoacusia para integrarse en los grupos regulares?
2. ¿Cómo enfrentan los maestros la atención a niños hipoacúsicos?
3. ¿Qué dificultades enfrentan los niños hipoacúsicos para integrarse a las actividades en su medio?
4. ¿Qué se puede hacer para que los maestros de escuelas regulares atiendan adecuadamente a alumnos con hipoacusia?

Objetivos de investigación

Posterior a la redacción de las preguntas de investigación y en concordancia de ellas, se redactaron los objetivos que junto con las primeras, permitieron dar sentido y encuadre a todo el proceso de investigación.

1. Describir las dificultades que presentan los alumnos con hipoacusia para integrarse en

los grupos regulares.

2. Describir cómo enfrentan los maestros la atención a niños hipoacúsicos.

3. Describir qué dificultades enfrentan los niños hipoacúsicos para integrarse a las actividades en su medio.

4. Elaborar una propuesta de intervención para que los docentes de escuelas regulares atiendan adecuadamente a alumnos con hipoacusia.

Metodología de investigación utilizada

Para realizar la investigación se acudió al paradigma socio crítico o crítico social de la investigación que…

De acuerdo con Arnal (1992, p. 98) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Por otra parte Alvarado y García (2008, p. 191) aclaran que algunas de las características más importantes del paradigma socio-crítico en el ámbito educativo son:

a. la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa;

b. la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y

c. la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Luego del establecimiento del paradigma se acudió a la elección del método de Investigación Acción (I-A).

La I-A es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

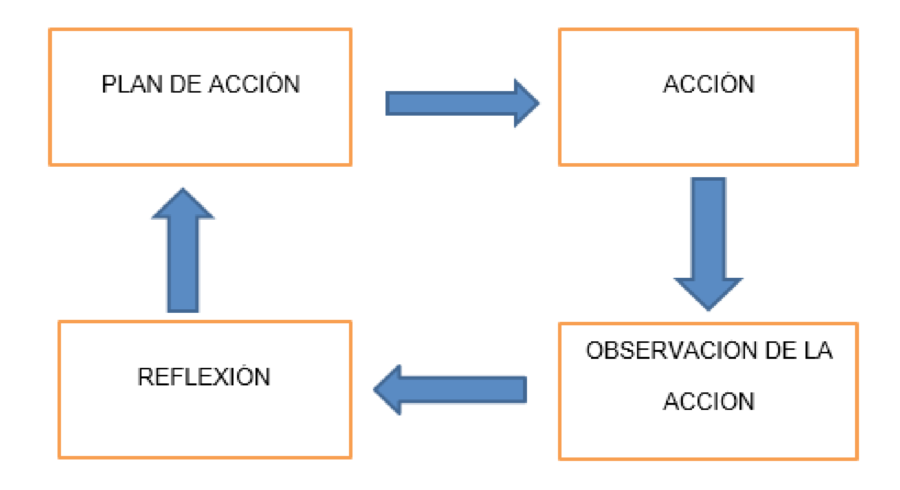
El modelo curricular de investigación-acción fue propuesto por Lawrence Stenhouse (1998) en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo; en este modelo se afirma que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza porque es una fecunda guía para el profesor. En ese sentido las ideas pedagógicas se presentan como las más importantes para la identidad personal y profesional del docente que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.

La propuesta de acercarse teórica y metodológicamente a los problemas significativos de la vida cotidiana e involucrar al investigador como agente de cambio social, parte de la investigación-acción de Kurt Lewin (1946) que antecede a la investigación-acción participativa en los setentas, está fundamentada en la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la militancia y el rechazo crítico al positivismo.

La I-A es el proceso más adecuado para la profesionalización del docente mediante el cual adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica, para transformar su práctica educativa.

Los docentes tienen el objetivo de mejorar constantemente, de innovar, de comprender los contextos educativos para mejorar la calidad educativa. Se defiende entonces una investigación desde y para la escuela para dar respuesta a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula.

Entonces la investigación-acción en el aula, es la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora. La figura 1 muestra el ciclo de la investigación-acción, donde el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción; y se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión.



Fuente: Latorre (2005, p. 21).

Figura 1 *El ciclo de la investigación-acción.*

Para Lewin la investigación-acción es una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

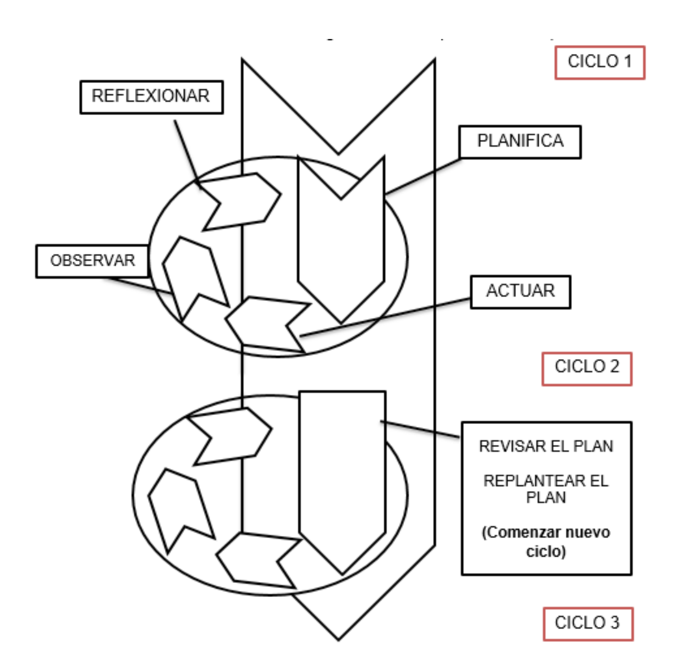
En 1942 nace la investigación-acción de manos de Lewin cuando tras el interés por los fe-

nómenos sociales pretende poner la investigación al servicio de la acción a fin de mejorar las condiciones sociales, pero desde una posición integracionista, ya que sus investigaciones respondían a la demanda institucional que se le hacía.

El fundamento para la investigación-acción menciona McKernan (1999, p. 25) descansa inicialmente, sobre tres pilares: en primer lugar, que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce; y en tercer lugar que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas. Tomadas como una tríada, estas hipótesis muestran un fundamento en la forma de un modo de observación crítico-participativo de la investigación del profesional en ejercicio.

Modelo de Investigación Acción utilizado.

Después de describir los modelos de la investigación-acción y de analizar las distintas concepciones que si bien es cierto tienen similitudes, cada una se sustenta de forma distinta. Se decidió que la investigación se basaría en el modelo de Kemmis (1989), porque el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. En este modelo de investigación acción no hay un lugar específico de inicio (ver figura 2).



Fuente: Latorre (2005, p. 35).

Figura 2

Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989).

Kemmis (1989, como se citó en Latorre; 2005, p. 35) apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

En este modelo de investigación acción no hay un lugar específico de inicio, lo que permitió hacer uso de la metodología de la historia de vida como técnica para describir la problemática detectada.

Técnica de investigación utilizada.

Considerando el tema en cuestión, se hizo el análisis de la vida de un niño que transcurrió sus estudios en el nivel básico y medio superior de educación; para lograrlo, se acudió a la historia de vida como técnica para el levantamiento y categorización de la información.

Para Ferrarotti (2007) "la historia de vida puede ser vista, desde esta perspectiva, como una contribución esencial a la memoria histórica, a la inteligencia del contexto" (p. 28); dicho autor la concibe como método y no cómo técnica de investigación.

Por ello, lo que define la elección de la técnica es lo que el investigador desea descubrir. Es decir, el tipo de investigación que pretende realizar, la cuestión que él se propone contestar. En cualquiera de los casos, relato personal o historia de vida, con una fuerte intervención del investigador o ausencia de la intervención; la actividad está siempre bajo el control del investigador, fue él "quién escogió el tema de la investigación, formuló las cuestiones que desea aclarar, propuso los problemas" (Pereira de Queiroz 1991, p. 8, como se citó en Veras, 2010, parr. 11).

En este sentido, la historia de vida es concebida como una técnica de investigación y no como un método, porque el objetivo de investigación era describir las dificultades que presentan los alumnos con hipoacusia para integrarse en los grupos regulares y describir cómo enfrentan los maestros la atención a niños hipoacúsicos.

Considerando además, que la intención del investigador surgió del interés personal puesto que fue parte de la situación problemática, al contar con un hijo con problemas de hipoacusia, se consideró como relevante hacer una historia de vida que permitiera describir y narrar el recorrido del hijo por la educación básica y medio superior, ante la imposibilidad estadística de detectar docentes que en el transcurso de su desarrollo profesional hayan trabajado con alumnos que presentaban este tipo de discapacidad.

Así, la historia de vida se concibe como una metodología que nos permite reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, desde que nacemos hasta el momento en que nos sentamos a ordenar los pasos andados. Para hacer una historia de vida utilizamos como principal herramienta la memoria, pues nos permite reconstruir de dónde venimos, la formación paulatina de nuestra familia, el contexto social, cultural, político y económico que nos ha tocado vivir y todos aquellos hechos que nos han marcado (Sánchez, s.f., parr. 1).

Para la recolección y elaboración de las historias de vida se propone una guía que facilita recoger la información de forma ordenada y por área temática de interés.

Las etapas de esta técnica o método son las siguientes:

Etapa inicial.

Definir claramente que queremos resaltar de nuestra vida, para ello hacemos un plan de trabajo, es posible que un hombre famoso llene páginas y páginas de su vida, sin embargo nosotros pretendemos ser modestos en principio y debemos fijarnos que es lo más importante en el desarrollo de nuestra vida.

- Hacernos con papel y lápiz.
- Un grabador nos sería de mucha ayuda
- Buscar documentos personales, diarios, cartas y epistolarios, fotografías y todos aquellos que sean importantes para recoger la información.
- Identificar personas claves que suministren datos sobre la historia.
-

Desarrollo.

La "historia" o "relato" de vida puede comenzar en un momento importante en la vida del protagonista, un momento o suceso que el protagonista toma como punto de partida.

Establece el inicio de la narración desde nuestro nacimiento y de manera secuencial ir recordando los pasos andados, sin embargo, el protagonista decide el momento cronológico; a partir de este comienzo (que tendrá la duración que el protagonista decida), el desarrollo temático estará en "sus manos".

Se puede comenzar una historia de vida pidiéndole al protagonista que hable de momentos y sucesos importantes en las etapas de vida: infancia, juventud, adultez y vejez (de acuerdo con la edad).

I. Hablar de la infancia. Se pueden tomar como puntos clave:

   a. Fecha de nacimiento
   b. Lugar de nacimiento
   c. Descripción de los padres
   d. Mención de hermanos y hermanas
   e. Circunstancias del nacimiento: familiares y externas
   f. Juegos, tradiciones familiares, espacio físico.



II. Hablar de la infancia-adolescencia. Se pueden tomar como puntos clave:

a. Cambios en el paso de una etapa a otra: cambios físicos, afectivos, cambios externos al protagonista (mudanza, cambio de colegio, cambios en la ciudad o país).

b. Juegos, gustos, amistades, amores.

c. Relación con los adultos: padres, familia, profesores.

d. Anécdotas.

III. Hablar del comienzo de la adultez:

a. Trabajo: relaciones laborales, lugar del primer trabajo, trabajo más importante, problemas, y aciertos

b. Relaciones amorosas: pareja, matrimonio, hijos.

c. La sociedad: época, cambios políticos, cambios sociales, cambios físicos de las ciudades más importantes para el protagonista

IV. Hablar de la vida en general

d. Acontecimientos más importantes de la vida personal.

e. Grandes y pequeños logros significativos en nuestra vida.

f. Éxitos y fracasos, pérdidas de seres queridos.

g. El día de hoy (Sánchez, s.f.).

En relación con los pasos a seguir, se aclara que el tercer paso fue omitido en el trabajo porque la historia de vida se ha realizado con una persona que aún no llega a esa etapa de vida.

Marco conceptual utilizado

En esta parte se hace alusión a los conceptos claves que estuvieron inmersos en la construcción de la investigación, se hace mediante un listado para posteriormente definirlos de tal forma que fuesen dando corpus al referente teórico utilizado para elaborar los instrumentos de investigación y para hacer la descripción de la historia de vida como fundamento de diagnóstico.

Conceptos clave.

Durante el proceso de indagación, existieron conceptos que guiaron la elaboración de los instrumentos y el curso del proceso de construcción del diagnóstico. Dichos conceptos son los siguientes:

- Hipoacusia



- Sordera
- Discapacidad auditiva
- Estrategias de enseñanza
- Lenguaje de señas
- Intérprete de señas
- Integración
- Inclusión

Significado de los conceptos clave.

La atención a los niños con problemas auditivos en las escuelas regulares, ha presentado a los maestros una serie de dificultades para su atención, en muchas ocasiones, se atiende sólo a la integración educativa, entendiendo ésta como "el respeto a las distintas manifestaciones de la población… (para) el establecimiento de formas de convivencia más libres y plurales". (Calderón, Navarrete & Carrillo, 2010, p. 60).

Por otra parte, la integración es concebida como una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario. Sustentando el principio de integración en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (Arias, et al., 2005, p. 16-17).

Para Rioux (1995) y Roaf y Bines (1991) la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

Además de la integración, se considera necesario que la inclusión educativa sea la que se lleve a cabo en las aulas con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en este caso con niños que presentan problemas auditivos.

La inclusión educativa es concebida por la UNESCO como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (Educación inclusiva, 2006, parr. 1).

Para el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (United

Nations International Children's Emergency Fund, por sus siglas en inglés, UNICEF, s.d., parr. 4)… el reto de lograr una educación inclusiva y de calidad supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de tolerancia y respeto en el ámbito escolar; el combate a todo tipo de discriminación; el establecimiento de canales de participación, sobre todo para los adolescentes, así como de mecanismos efectivos de participación de los niños, niñas y adolescentes en las cuestiones escolares que les afectan. Este reto se relaciona directamente con la construcción de una articulación más fluida entre todos los actores de la comunidad educativa, particularmente acercando a los padres de familia a la escuela en un necesario proceso de fortalecimiento democrático de la educación.

En relación a ello, existen estrategias de enseñanza las cuales son los procedimientos, métodos o técnicas que el docente emplea para la educación de sus alumnos.

A continuación se mencionarán algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos, considerando además a los que presentan alguna BAP.

Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones (véase Díaz Barriga y Lule, 1977; Mayer, 1984, 1989 1990; West, Farmer y Wolff, 1991) su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase.

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales. (Díaz Barriga & Hernández, 2012, p. 2).

Respecto de las estrategias citadas anteriormente, los organizadores gráficos como el mapa conceptual, las redes semánticas y los organizadores previos son fundamentales para la comprensión de textos que implican el entendimiento de conceptos, porque según Ballester (2002) los mapas conceptuales son "el instrumento más pertinente para conseguir el aprendizaje significativo… ya que en éste, los conceptos que presenta han de estar conectados con una coherencia interna y

una conexión adecuada”. (p. 21).

Además de lo anterior, una de las estrategias de enseñanza dentro de los salones de clases regulares que se tendrá que implementar es el lenguaje de señas; las personas sordas hoy día hacen uso de la lengua de señas, “y la obtención de su estructura lingüística requiere de la convivencia grupal, quienes construyen el sistema de comunicación, producto de la capacidad natural como ser humano y a la relación de experiencias sordas propias” (Oviedo, 2003, 2007, como se citó en Nairouz, 2013, p. 20).

Por medio de este lenguaje los niños hipoacúsicos entenderán mejor sus clases y esto impedirá también que deserten de sus escuelas.

Es una herramienta básica para que los maestros tengan también comunicación con este tipo de alumnos.

Lo ideal sería que a la par de que los docentes aprendan el lenguaje de señas, tuvieran en los salones un intérprete de señas como apoyo a los alumnos hipoacúsicos.

Entendiendo interpretar como convertir un mensaje de una lengua original a una nueva lengua, en forma simultánea o consecutiva manteniendo el mismo sentido y significado de la lengua de origen a la lengua de destino.

Por lo tanto el intérprete de lenguaje de señas es el que les estaría enseñando o transmitiendo a los alumnos a la par del docente los conocimientos.

Desde el enfoque sociocultural se reconoce que los sordos usan una lengua manual y visogestual (lengua de señas) que les permite interactuar de manera natural con otros sordos (y con oyentes que conocen la lengua de señas); en este sentido, los une la lengua y no la pérdida auditiva (DGEI, 2012, p. 53).

Desafortunadamente la discapacidad auditiva no se ve y sólo es detectada con audiometrías por lo cual en ocasiones es difícil atender a tiempo desde pequeños a los niños con ésta discapacidad.

Las experiencias significativas que tienen los niños y las niñas en sus primeros años de vida influyen de manera trascendental en su desempeño personal y social, por ello, la importancia de la educación preescolar, etapa durante las cual construyen los aprendizajes que les permite el desarrollo de competencias sustanciales y básicas para integrarse a la vida.

“Los años de formación en los espacios de la educación preescolar constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo en el cual las experiencias e interacciones sociales desempeñan un papel clave” (DGEI, 2012, p. 73).

En el ámbito educativo resulta relevante considerar el momento en el que se manifiesta la pérdida auditiva o sordera por su estrecha relación con el desarrollo del lenguaje oral y su subsecuente impacto en el desarrollo de las competencias de los diferentes campos de formación del



currículo (DGEI, 2012, p. 19).

En general se le llama sordera a la sordera en sí, pero existen varios tipos de discapacidad auditiva para lo cual es necesario detectar a tiempo en el estudiante el tipo de lesión que tiene ya que de ello depende su apoyo en las aulas y la adaptación de sus aparatos o auxiliares auditivos esto para su mejor rendimiento escolar.

La pérdida auditiva tiene efectos en la recepción, comprensión y emisión de la lengua oral, de manera que los alumnos y las alumnas con pérdida auditiva de ligera a superficial llegan a dejar de percibir desde 10% hasta 50% de una conversación y por lo tanto, el proceso de comunicación se ve afectado. Cuando la pérdida es de media a profunda, el niño o la niña pueden perder desde 50% y hasta 100% de una conversación (DGEI, 2012, p. 23).

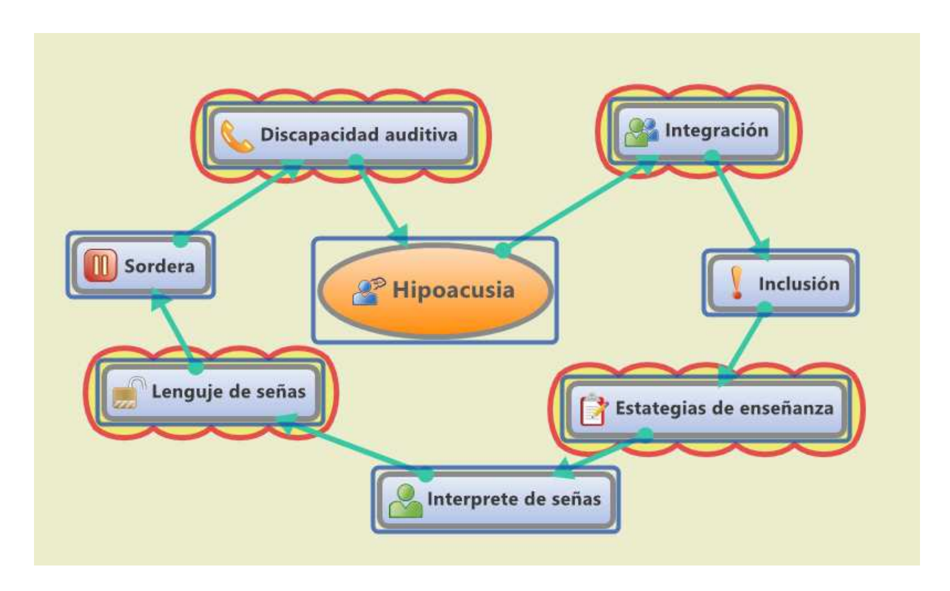
Las personas creen que la sordera es la pérdida total de la audición, pero esto es una acepción equívoca.

Según Wikipedia (2014) "la sordera en el ámbito general es considerada como la pérdida de la capacidad auditiva parcial (hipoacusia) o total (cofosis) y esta puede ser unilateral o bilateral".

Cabe mucho resaltar la diferencia entre una y otra ya que solo así se le estará dando lo necesario a cada tipo de niño para su rendimiento escolar y para la vida misma.

Articulación de los conceptos clave.

Los conceptos anteriores se relacionan en la figura 3 que se muestra a continuación:



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Relación de conceptos incluidos en la investigación.



Relaciones de interés de los conceptos clave.

En la vida existen diversas discapacidades auditivas pero en este caso y en especial estoy tratando el tema de la hipoacusia ya que es algo que ha dejado huella en la vida del investigador. Para este tipo de personas (hipoacúsicas) es muy importante la inclusión en las escuelas, pero no solo eso, sino también la integración, el acoplarlos en el rol del salón de clases y hacerlos participes de cada una de las actividades dentro de él.

Cada docente tendrá que tener sus estrategias de enseñanza donde una que forzosamente se tendrá que manejar para este tipo de alumnos hipoacúsicos será el lenguaje de señas, ya que es una herramienta básica para la comunicación alumno – docente y viceversa y sobre todo para que el o los alumnos entiendan las materias impartidas en el aula.

Lo ideal dentro de las aulas regulares es que tengan un intérprete de señas que es el que les estará interpretando a los alumnos hipoacúsicos mediante el lenguaje de señas lo que el docente les esté explicando o enseñando.

Para la sociedad se maneja solo un término que es la sordera en general; pero dentro de la discapacidad auditiva existen varios tipos de la misma, entre los cuales se encuentra la hipoacusia.

Categorías de análisis

A partir del uso de la historia de vida y de los conceptos utilizados en la indagación, se obtuvieron una serie de categorías que posteriormente sirvieron de base para la elaboración de la propuesta de intervención.

Las categorías fueron obtenidas con un enfoque *a posteriori* (inductivo) que emergieron en la medida en que se examinaba la historia de vida del informante.

Tabla 1

Cuadro de categorías de análisis y su descripción.

No.	Nombre de la categoría	Descripción
1	Falta de atención a las clases	Al no escuchar, el alumno no prestaba atención a las clases desde el nivel preescolar. Situación detectada por las maestras de ese nivel educativo.
2	Estudios auditivos	Se refiere a las audiometrías realizadas por especialistas que determinaron el problema auditivo.
3	Terapia del lenguaje y psicológica	Se refiere a los procesos seguidos por el informante para poder adquirir el lenguaje luego de detectar que podía percibir sonidos.
4	Asociaciones de apoyo a personas con discapacidad auditiva	En esta categoría se alude a las asociaciones civiles como APADAC que sirvieron de soporte para que el informante lograra la audición e integración a las actividades escolares y sociales.
5	Falta de adecuaciones curriculares	En esta parte se enumeran las dificultades por parte de los maestros de las escuelas regulares de nivel preescolar, primaria y secundaria para realizar las adecuaciones que permitieran la inclusión del informante en un grupo regular.
6	Desconocimiento por parte de los docenes	Aquí se hace referencia a la falta de conocimiento que los docentes de todos los niveles educativos tienen sobre los problemas auditivos y por la forma de tratamiento que se le debe otorgar a las personas que presentan estas dificultades para lograr la inclusión y la adquisición de los conocimientos necesarios para que quienes presentan estas dificultades puedan integrarse adecuadamente al contexto escolar y social.

Continúa…

7	Bullying	Aquí se hace la descripción sucinta sobre las penurias que el informante tenía al usar los dispositivos auditivos necesarios y la falta de apoyo por parte de los docentes para que la inclusión y aceptación de los compañeros sirviera para el desarrollo educativo adecuado del informante.
8	Trabajo lento	Aquí se detallan los problemas del informante para poder realizar las actividades que hacían los compañeros de aula, considerando que no existían adecuaciones curriculares ni inclusión en las acciones de enseñanza.
9	Expresión oral	Hace referencia a la dificultad que presentaba el informante para tener una expresión oral adecuada, con coherencia, entonación, volumen y dicción que permitiera una comunicación asertiva con los compañeros, maestros y familiares.
10	Autoconcepto	Aquí se hace alusión a la manera en que el informante se percibía y cómo se trabajaba para incrementar la autoestima y la aceptación de su discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención surgió de la pregunta ¿cómo hacer para que los maestros de las escuelas regulares incluyan adecuadamente a los alumnos con problemas auditivos?

La presente propuesta de intervención tuvo su origen en la respuesta a la pregunta anterior y en las deficiencias tanto teóricas como prácticas que tienen los maestros de educación básica y media superior para atender las necesidades formativas de los estudiantes con problemas de hipoacusia.

Por lo cual se vio en la necesidad de hacer esta propuesta porque no se cuenta con herramientas necesarias, y los maestros, padres de familia y el público en general no están preparados para atender y convivir con personas con este tipo de discapacidad.

Las necesidades son muchas, y la idea es apoyar en las escuelas para que los alumnos tengan una buena educación dentro de sus necesidades.

Ya que no se cuenta con material ni información en ningún nivel educativo.

Objetivos de la propuesta de intervención

1. Proporcionar a los maestros estrategias didácticas para trabajar con alumnos con problemas de hipoacusia.
2. Brindar orientaciones generales a los padres de familia para la atención adecuada a sus hijos con problemas de hipoacusia.

Estructura de organización de la propuesta



En la figura 4 se muestra la organización de la propuesta de intervención planificada para la atención a los alumnos con hipoacusia.

Figura 4

Estructura de la propuesta de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

En la primera parte de la propuesta de intervención se presenta una descripción de una serie de videos que se adjuntaron en el cd de la propuesta de intervención, de tal forma que los docentes supieran cómo poder atender a los alumnos que presentan ciertos problemas auditivos; el nombre y enlace web a los videos se encuentra en la tabla 2.

Tabla 2

Nombre de los videos y su enlace en la web

Nombre del video	Enlace web



¿Qué es la Logogenia?	https://www.youtube.com/watch?v=rbq9ByHWG-Vw
Gramática Generativa de Noam Chomsky	https://www.youtube.com/watch?v=wXtgoH-y92oM
Dispositivo para la adquisición del lenguaje	https://www.youtube.com/watch?v=k-V53xMREeWI
Imput lingüístico	https://www.youtube.com/watch?v=LZIyGu_W6R4
Estructuras	https://www.youtube.com/watch?v=h0lG1m9kZR4
Chomsky y la ciencia	https://www.youtube.com/watch?v=jMNiteSUg7g
Patrones del lenguaje	https://www.youtube.com/watch?v=9fdZIht7h6U
Logogenia	https://www.youtube.com/watch?v=QseClmVCrgo

Fuente: Elaboración propia.

La segunda parte de la propuesta son las recomendaciones que deberán brindar los maestros a los padres de familia con hijos que presenten problemas auditivos, de tal forma que se otorgue una atención adecuada de estos niños dentro de su entorno familiar, ya que es la base para una integración en la vida.

Las recomendaciones realizadas son:

1. Demuestre amor, cariño.
2. Sea predecible.
3. Comuníquese claramente.
4. Entienda el comportamiento problemático.
5. Sorprenda a su hijo cuando esté siendo “bueno”.
6. Cree un ambiente de seguridad.
7. Establezca límites razonables.
8. Prevenga un estallido.
9. No reaccione de forma exagerada.
10. Busque ayuda profesional cuando la necesita.
11. Sea paciente con su hijo y con usted.

Para la adquisición de la lectura que es otro aspecto esencial para el aprendizaje de los niños con problemas auditivos, para se propuso las siguientes estrategias:

- Sentarse frente al niño o de medio lado: lo fundamental es que el niño pueda ver la cara del narrador. La luz debe iluminar el rostro para que vea con claridad la boca.
- Decir la primera oración 2 ó 3 veces prestando atención a la mirada del niño. Si el niño



no está interesado en el cuento, no hay que forzarlo, se dejará para otra ocasión.

- Dramatizar y mostrar en el cuento lo dicho.
- Dar tiempo para observar los dibujos. Tratar de captar sus gestos o miradas interrogantes, entenderlas y darles respuestas.
- Si el niño intenta balbucear o decir algo del cuento, apoyarlo en el intento. No corregir, por el contrario, aprobar lo que dice y repetir correctamente a modo de retroalimentación.
- Una vez terminado el cuento volver a contarlo todo de una vez.
- Dejar que el niño cuente el cuento, que lo dramatice. Para ello, sostendremos nosotros el cuento.

Una vez el niño sordo esté en edad de leer, hay que tener bien claro lo que le aporta la lectura:

- Abre las puertas de nuevos mundos: imaginarios y reales.
- Educa la sensibilidad, fomenta la tolerancia y nos acerca al conocimiento.
- Contribuye al desarrollo personal.
- La lectura ayuda a que los niños tengan diferentes “vías de expresión”.
- Ayuda a acceder a otros medios de comunicación.
- La lectura forma, desarrolla y perfecciona el sentido crítico.
- Desarrolla la imaginación y la creatividad.
- Es un instrumento de ocio sin barreras.

Las familias deben:

- Motivar.
- Acompañar y guiar en sus primeras lecturas.
- Contagiar, es decir, leer para que nuestros hijos nos imiten.
- Perseverar: hay que tener constancia en la lectura.
- Compartir, sentimientos y gustos literarios.
- Reforzar, lo que significa prestarles atención cuando lean para que avancen.
- Evolucionar.
- Curiosear, es decir, ir a la biblioteca, a librerías, mirar artículos en Internet con nuestro

hijo, para que él aprenda a hacerlo más adelante solo y así conocer sus intereses.

- Hacerles escribir, para que mejoren en su hábito lector.
- Comentar con ellos el texto, para que aprendan mejor y su comprensión sea correcta.

La tercera parte de la propuesta son las estrategias de enseñanza las cuales servirán a los docentes para saber cómo trabajar dentro de las aulas con los alumnos con esta discapacidad, ésta es referida a la Lengua de Señas Mexicanas para que el docente y los alumnos que no presentan problemas auditivos puedan incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes que presenten dificultades auditivas de algún tipo; el diccionario se encuentra alojado en la siguiente dirección electrónica: http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiccioSenas_ManosVoz_ACCSS.pdf

Conclusiones

Se puede aseverar que existen muchas dificultades para que los alumnos con discapacidad auditiva puedan integrarse e incluirse a los grupos regulares, entre ellas está el que no son muy bien aceptados por sus mismos compañeros en principio, porque el traer aparatos auditivos no es muy común como usar lentes y los otros compañeros los ven como algo inusual.

Otra cuestión que presentan los alumnos hipoacúsicos es que en las escuelas regulares no son bien aceptados porque no están preparados ni los maestros ni las mismas instituciones para atenderlos; los docentes tienen miedo de atenderlos por no saber cómo comunicarse con ellos ni cómo darles las clases; por ello, para las instituciones es muy fácil y cómodo dar la opción de cambiarlos a otra escuela o mandarlos a escuelas de educación especial cuando no es necesario ninguna de las dos opciones.

Cuando los maestros tienen un alumno con estas características en su salón de clases no saben qué hacer ni cómo enseñarlo, lo tratan igual que a los demás alumnos sin importarles si este tipo de niños aprenden o no y hasta en ocasiones los pasan de grado sin que el niño haya aprendido nada.

Tampoco toman las medidas necesarias para que aprendan algo porque no saben cómo tratarlos ni cómo comunicarse con ellos.

Los niños hipoacúsicos en su medio o en la sociedad tienen muchas dificultades porque tener que usar aparatos auditivos para ellos es muy incómodo y no todos los aceptan.

Los auxiliares auditivos son de alto costo y no todos tienen la capacidad económica para adquirirlos y esto es una limitante más para que el hipoacúsico se integre a la sociedad, porque sin este apoyo tiene pocas menos posibilidades de comunicación y convivencia con las personas que lo rodean y mucho menos para adquirir algún trabajo a futuro.

Las personas de su entorno no están tampoco preparadas ni con conocimientos para convivir o comunicarse con las personas hipoacúsicas, inclusive en ocasiones presentan miedo de convivir con ellos y llegando a hacerlos víctimas del bullying por la ignorancia.

Se ha visto que es importante que tanto los maestros como el personal administrativo y de apoyo de las escuelas tengan los elementos, herramientas y conocimientos necesarios para saber cómo incluir a alumnos con este tipo de discapacidad.

Existen una serie de indicaciones básicas para integrar a los alumnos hipoacúsicos tanto a los salones de clases como a las actividades, en general como son las actividades recreativas o artísticas con las que cada escuela cuenta.

También es muy importante que el personal que labora en las escuelas tenga conocimiento del lenguaje de señas que es básico para poder comunicarse con este tipo de alumnos, y a su vez también los alumnos oyentes lo puedan ir aprendiendo para que puedan comunicarse con sus compañeros hipoacúsicos y convivan con ellos durante su jornada escolar.

En sí, en la sociedad en general deberían de saber el lenguaje de señas para poder comunicarse con la comunidad hipoacúsica y de esta forma también serán integrados a la vida diaria.

Definitivamente es de suma importancia el atender a alumnos con discapacidad auditiva en general ya que son seres humanos igual que todos los oyentes, con las mismas necesidades y aspiraciones en la vida y si no se les atiende, definitivamente no podrán estudiar ni aprender en ninguna escuela o institución educativa y esto los llevará en primer lugar a deserción y obvio a no contar con los conocimientos ni las herramientas para salir adelante en la vida, ni conseguir ningún trabajo redituable y ser personas de bien, y que seguramente podrán conseguir trabajos de empleados mal pagados en caso de que así suceda.

La propuesta de intervención tendrá un impacto importante porque se estarán ofreciendo las herramientas y conocimientos necesarios para que los docentes sepan cómo atender a este tipo de alumnos; esto evitará la deserción escolar de los alumnos con problemas auditivos para que aprendan y entiendan igual y a la par que sus otros compañeros las clases, y puedan terminar exitosamente sus estudios y ser hombres y mujeres de bien, integrados a la sociedad en general.

Referencias

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, 9*(2), 187-202.

Arias, I. M., Arraigada, C. A., Gavia, L. P., Lillo, L. N., & Yáñez, N. K. (2005). *Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as. .* Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona, España: Labor.

Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica.* España: s.d.

Calderón, G., Navarrete, M. T., & Carrillo, M. A. (2010). La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: Un estudio de caso. *Enseñanza e investigación en psicología, 15*(1), 59-74.

DGEI. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena.* Obtenido de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2013/indigena/2Discapacidad_Auditiva.pdf

Diaz Barriga, F., & Hernández, G. (2012). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.* Obtenido de http://www.uv.mx/: http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf

Educación Inclusiva. (2006). *Educación inclusiva*. Obtenido de http://www.inclusioneducativa.org/: http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1

Escobar , G. (Dirección). (2013). *Dispositivo para la adquisición del lenguaje* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=kV53xMREeWI

Escobar , G. (Dirección). (2013). *Gramática generativa* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=wXtgoHy92oM

Escobar, G. (Dirección). (2013). *¿Qué es la logogenia?* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=rbq9ByHWGVw

Escobar, G. (Dirección). (2013). *Chomsky y la ciencia* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=jMNiteSUg7g

Escobar, G. (Dirección). (2013). *Estructuras* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=h0lG1m9kZR4

Escobar, G. (Dirección). (2013). *Imput lingüístico* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=LZIyGu_W6R4

Escobar, G. (Dirección). (2013). *Logogenia* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=QseCImVCrgo

Escobar, G. (Dirección). (2013). *Patrones del lenguaje* [Película]. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=9fdZIht7h6U

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 14*(44), 15-40.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de la Educación, 6*, 3330-3337.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción.* España: Graó, de IRIF, S.L.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*(2), 34-46.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Morata.

Nairouz, Y. (2013). *La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento: Desde la realidad y la*



virtualidad. Bogotá, Colombia.: Universidad Nacional de Colombia.

Rioux, M. (1995). *La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia.* Ontario, Canadá: Instituto Rocher.

Roaf, C., & Bines, H. (1991). *Needs, Rigths and Opportunities, Developing Approaches to Special Education.* Londres: Falmer Press.

Sánchez, F. (s.f.). *Historias de vida*. Obtenido de http://www.historiadevida.com/guia-para-historias.html

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

UNICEF. (s.d.). *Educación*. Obtenido de http://www.unicef.org/: http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html

Veras, E. (2010). *Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?* Obtenido de http://www.facso.uchile.cl/: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/39/veras.html

Wikipedia. (22 de noviembre de 2014). *Sordera*. Obtenido de http://es.wikipedia.org/wiki/Sordera

CAPÍTULO 16

LA METÁFORA DEL JILOTITO: INCLUSIÓN SOCIAL DE ALUMNOS CON “DISCAPACIDAD”

THE JILOTITO METAPHORE: THE SOCIAL INCLUSION OF LEARNERS WITH “DISABILITIES”

Liliana García Gómez.

Gabriela Aldana González.

María Alejandra Favila Figueroa.

UAEM Ecatepec.

Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI).

Palabras clave: Infancia, sentido de comunidad, educación especial.

Resumen:

Investigación cualitativa- etnográfica cuyo propósito fue comprender la forma en que un grupo de niños identificados con discapacidad se incluyen y participan en la vida familiar y comunitaria. El escenario de investigación fue la Colonia Santa Cruz Meyehualco, reconocida como un Pueblo originario de la Ciudad de México el cual mantiene formas de vida con base mesoamericana. Como resultado se identificó que la plena inclusión familiar y comunitaria de los niños con discapacidad da cuenta que lo educativo y la construcción de saberes no se circunscribe a los espacios escolares sino que existen elementos socioculturales que favorecen que la discapacidad tenga diferentes lecturas e interpretaciones. Se concluyó que el colectivismo (parte de la herencia mesoamericana) es un elemento importante para la inclusión social de niños con “discapacidad”, aunque no siempre son reconocidos por las formas hegemónicas en que se organiza la escolarización oficial.

Abstrac

This chapter presents the results of an ethnographic study that examines the manner in which a group of children, identified with disabilities, participate and experience inclusion in the family and community life of an indigenous group. The research was conducted in *Colonia Santa Cruz Meyehualco*, known as an indigenous group of Mexico City, that retains a Mesoamerican lifestyle. Our documentations show that family and community inclusion are achieved through education and knowledge construction that are not circumscribed to school settings, as cultural elements favour varied interpretations of disability. Collectivism, which is part of the community's Mesoamerican heritage, is an important tool for the social inclusion of children with "disabilities," although some of the community knowledge and social inclusion experiences are not always recognized by the hegemonic ways in which formal schooling is organized.

Introducción.

En este trabajo sostiene que lo *educativo* no está circunscrito exclusivamente a lo escolar, sino que trasciende los procesos de escolarización vinculándose a otros escenarios de educación asociados a las distintas experiencias formativas de los sujetos. El eje central del análisis es la vida cotidiana de cuatro niños que integran la trama que constituye la investigación, reconociendo la variedad de los significados que adquiere "lo cotidiano" y su relación con los procesos de socialización e interacción de estudiantes identificados con discapacidad.

En este trabajo la palabra "discapacidad" se plantea como una construcción sociocultural. En algunos casos el comillado implica cuestionar la concepción biologicista y psicométrica de la discapacidad y busca entablar un análisis sobre la dimensión sociocultural de este fenómeno. Se comparte la visión de Kipen (2008:129) quien señala:

Es importante pensar a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo "normal", del cuerpo Uno (único)...

Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. El parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad, cristalizadas en una ideología de la normalidad. Esas relaciones asimétricas producen tanto exclusión como inclusión excluyente.

Es decir, se parte de la premisa que la discapacidad es sobre todo una producción sociocultural en clara disputa con los abordajes que la presentan únicamente como un evento natural, trágico y desgraciado. Se pretende estar en sintonía con las propuestas afines al llamado modelo

social de la discapacidad (Bartón y Oliver, 2011) e incorporar un análisis de las diversas dimensiones que confluyen en la temática sobre discapacidad y familia.

En este sentido, se observa la necesidad de interpelar (nos) sobre las dimensiones de la "discapacidad" dando cuenta de los elementos que la significan, particularmente su interacción con prácticas sociales en distintos escenarios y rebasar las lecturas sobre la cognición y el comportamiento centradas en desempeños académicos y curriculares.

Se puede establecer que en el espacio escolar, de forma continua, se deja ver la fuerza del abordaje clínico, pues persiste la mirada puesta en la deficiencia y la patología. Aunque gran parte de los profesores y directivos se apropia en el discurso de conceptos como "atención a la diversidad", "Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social" (BAPS) y "escuela inclusiva", sus prácticas tienden a ser una mezcla confusa de modelos y de atención (Echeíta, 2008:124).

Por otro lado, más allá de la escuela, la vida en la comunidad es otro horizonte donde se significa la discapacidad. Iztapalapa, Distrito Federal, es un espacio que presenta una serie de condiciones sociales, políticas e históricas que lo conforman como una delegación sumamente compleja. Esta demarcación es reconocida por sus altos índices delictivos, marginalidad y actividad política. Iztapalapa ocupa también el primer lugar del Distrito Federal en relación a la matriculación de alumnos identificados con "discapacidad" . El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) señala que de las 47 mil personas con discapacidad que viven en la capital del país, el 20.5% se encuentra en Iztapalapa. Se calcula que en esta delegación existen más de 6 mil estudiantes con algún signo de discapacidad inscritos en educación básica.

Ante este dato estadístico, vale la pena preguntarse cómo se vive y significa la "discapacidad" en términos de la vivencia comunitaria y escolar considerando las particularidades de dicho contexto.

Varios estudiantes identificados con discapacidad que asisten a Centros de Atención Múltiple en Iztapalapa, además de las acciones escolares, realizan varias actividades comunitarias: trabajan con sus padres en mercados, tianguis y en la Central de Abasto; participan en actividades populares como las fiestas patronales y carnavales. En otros casos, son parte de colectivos políticos como el Frente Popular Francisco Villa (FPFV).

Más allá de reconocerse los esfuerzos oficiales por lograr la incorporación educativa de aquellos niños identificados con alguna discapacidad, esta investigación tiene por objetivo:

Conocer algunas experiencias de inclusión social y comunitaria de un grupo de estudiantes de Centros de Atención Múltiple, mostrando que la integración no está supeditada al ámbito escolar sino que tiene elementos contextuales que impulsan la participación y el aprendizaje de los niños pero que históricamente han permanecidos invisibilizados por considerarse que están al margen del *saber oficializado.*

El posicionamiento involucra trascender la mirada puesta solo en la exclusión y desigualdad

de las que son objeto los niños con "discapacidad" y sus familias, describiendo desde la cotidianeidad, las interacciones y aportaciones que los participantes realizan para lidiar con el fenómeno de la designación de diagnósticos de discapacidad. Particularmente se adoptó una perspectiva que comprende a la niñez como una categoría construida social y culturalmente y variable en términos históricos. Además, se ve a las niñas y los niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social, aunque de forma diferente a las personas adultas, por lo cual no siempre su acción social es visible para toda la sociedad (Gaitán, 2006).

Ante este panorama y sus múltiples posibilidades investigativas, es necesario situar algunas temáticas que llevarán a comprender su historicidad y la relación que guardan con fenómenos sociales y culturales. De inicio, se caracteriza a la delegación Iztapalapa, escenario sui géneris de esta investigación, la cual se verá en detalle más adelante, en un escenario urbano que conserva marcadas formas de vida de origen mesoamericano y colonial.

1.3 Iztapalapa y sus *pueblos originarios* de la Ciudad de México.

Iztapalapa se encuentra al oriente de la Ciudad de México y es una de las 16 delegaciones que conforman el Distrito Federal. Cuenta con una superficie aproximada de 117 kilómetros cuadrados lo que representa casi el 8% del territorio de la Capital de la República. En el censo poblacional realizado en el 2010 por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) se estableció que había 1 820 888 habitantes, siendo la delegación más poblada del Distrito Federal. Colinda al Norte con la Delegación Iztacalco y el Municipio de Netzahualcóyotl (Estado de México), al Este con los Municipios de los Reyes la Paz e Ixtapaluca (Estado de México), al Sur con las Delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al Oeste con las Delegaciones Coyoacán y Benito Juárez.

Aunque Iztapalapa cuenta con un amplio territorio, sus características obligan a mirarla y entenderla a partir de las particularidades de sus colonias y calles. Por ejemplo, la parte Sur y Oeste de la delegación es considerada como área residencial pues cuenta con todos los servicios básicos, zonas comerciales y bancarias, transporte y vías primarias. Por otro lado, la parte Norte y Este se considera como zonas con mayor marginalidad, sobre todo las colonias ubicadas en la periferia de la delegación. Justamente en esa zona se ubica esta investigación, particularmente en la Colonia Santa Cruz Meyehualco, reconocida como un *pueblo originario de la Ciudad de México* , debido a que su estructura social y política tiene sus raíces hace siglos. Estos *pueblos originarios* se desarrollaron inicialmente de manera independiente a la Ciudad de México pero han sido absorbidas por ella como consecuencia del crecimiento de la metrópoli. En el año de 1996, durante el Foro de Pueblos originarios y Migrantes Indígenas del Anáhuac celebrado en Milpa Alta, se proclamaron como *pueblos originarios de la Ciudad de México*, diferenciándose de las comunidades indígenas, porque aunque hayan perdido su lengua y vestimenta siguen manteniendo viva una raíz mesoamericana y colonial a través de sus prácticas cotidianas. La Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las Comunidades del Gobierno del Distrito Federal reconoce a 145 poblaciones capitalinas como pueblos originarios. En Iztapalapa se ubican 15 de estos pueblos originarios

Es necesario mencionar que en la literatura frecuentemente se encuentra que los términos pueblo originario y pueblo indígena o comunidad indígena son utilizados como sinónimos; por ello hay que aclarar que en esta tesis se hace referencia a los *pueblos originarios* desde la autoadscripción política que hacen éstos para ser reconocidos como sujetos colectivos de derecho en la Ciudad de México (Herazo y Moreno, 2014).

Respecto a las referencias bibliográficas y hemerográficas que se tienen sobre los pueblos originarios en la Ciudad de México, deben mencionarse que datan de finales del siglo XX y condensan investigaciones de corte antropológico, etnográfico, histórico y sociológico, lo que pone en evidencia la ausencia de trabajos que den cuenta sobre su relación con la educación dentro y fuera de la escuela.

Las colonias de Iztapalapa identificadas como pueblos originarios datan de la época prehispánica y fueron fundados por grupos de filiación otomangue (como los otomíes, matlatzincas y nahuas). En la actualidad estas colonias poseen topónimos de origen náhuatl, aunque en muchos de ellos se hablaba otomí, mazahua y matlatzinca en el momento de la Conquista (Acuerdo de Creación del Consejo de Pueblos y Barrios Originarios del Distrito Federal, publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, 2012).

En Iztapalapa, se han identificado interacciones y actividades cotidianas vinculadas a la forma de vida mesoamericana que mantienen un arraigo a formas de vida colectivistas, consecuencia de su devenir histórico y del flujo migratorio interno que se ha intensificado en las últimas décadas. Algunas colonias de Iztapalapa son consideradas como pueblos originarios bajo el argumento de su vasta historia y de la conservación de sus tradiciones, culturas, costumbres ancestrales. Se reconoce que esta delegación ha sufrido y resistido, con resultados diversos, los embates de procesos de aculturación, asimilación y desplazamiento que el devenir histórico y el crecimiento que la ciudad ha efectuado sobre ella (Medina, 2010).

El tema de los *pueblos originarios de la Ciudad de México* es controversial; sin embargo, más allá de discutir los debates sobre qué son y quiénes son, lo más relevante para este trabajo es dar cuenta de estos pueblos como parte de un proceso histórico que enfrenta la ciudad y que afecta la urbanización. Es necesario comprender el proceso por el cual las comunidades se reproducen en un marco urbano cuando su origen es una condición agraria- agrícola, pues eran comunidades campesinas que de pronto se enfrentan a la ciudad, muchas de ellas han sido encapsuladas y transformadas en su lucha por mantener su integridad colectiva como comunidad.

En este trabajo se comparte la propuesta de Medina (2014) quien explica que los *pueblos originarios de la Ciudad de México* son entidades, grupos sociales bien estructurados, con una ideología comunitarista- igualitaria que se expresa y se mantiene en muchas de sus instituciones. Estas comunidades tienen una raíz mesoamericana dado que la población originaria ubicada en el valle de México tiene un origen campesino y muestran una serie de características que son compartidas con los pueblos indígenas de todo el continente y de Mesoamérica en particular. La característica principal es la existencia de una base agrícola que alcanza grados de complejidad

social, político- cultural que está dada por la agricultura mesoamericana y su continuidad está dado por la presencia de una serie de eventos centrados en el maíz.

Estas comunidades constituyen un proceso de continuidad de los 500 años que han transcurrido desde la colonización española. Esto permite buscar muchas de sus particularidades culturales, sociales históricas en el marco de las sociedades mesoamericanas. Se reconoce la existencia de otros elementos presentes a partir del Siglo XVI que van a confrontarse y abrir un proceso complejo de reelaboración que se ve plasmado en eventos comunitarios como son las fiestas patronales y los carnavales. Desde esta perspectiva, recorrer y comprender la vida en buena parte de la delegación Iztapalapa implica un esfuerzo por reconocer en sus procesos sociales e históricos, una marcada herencia mesoamericana que a veces se acentúa y en ocasiones se diluye ante lo avasallador de la urbanización creciente de la Ciudad de México.

Los datos y el análisis presentado en esta tesis se centran particularmente en la Dicha condición por carecer de "síntomas" físicos o sensoriales es más susceptible a permitir interpretaciones diversas. Así mismo, la política vigente en México en torno a la educación especial señala que está destinada principalmente a estudiantes que presenten dificultades significativas para el acceso a los contenidos curriculares de su grado escolar, asociándose con limitaciones cognitivas e intelectuales. Los estudiantes identificados con grado moderado o severo de discapacidad intelectual son prioritariamente ubicados en escuelas especiales denominadas Centros de Atención Múltiple (CAM). Por lo cual, la población estudiantil más numerosa en los CAM son estudiantes diagnosticados con algún grado de discapacidad intelectual, que puede o no estar acompañada de alguna condición sensorial o motora.

Para acceder a los significados en torno a la discapacidad intelectual y la forma en que se instaura en la escuela, familia y comunidad es necesario tomar en cuenta algunos hitos históricos sobre su concepción, así como de su atención en la dimensión escolar. Pues la discapacidad como condición relacionada con lo anormal o diferente, no constituye un fenómeno de reciente surgimiento en la historia de la humanidad, ha estado presente desde la aparición misma del hombre sobre la tierra. Recorrer su historia a lo largo del tiempo, en diferentes partes del mundo y en diversas culturas permite una reflexión sobre el significado de la misma y su relación con otros fenómenos sociales.

La mirada mesoamericana sobre discapacidad/ diversidad.

No se tienen suficientes datos sobre las formas específicas de cómo se significaba la discapacidad en los pueblos mesoamericanos, se sabe que existía una relación particularmente compleja con el cuerpo, pues el principal y casi único referente es con relación a la percepción de lo que hoy se

conoce como discapacidad son cerámicas que dan cuenta de personas con doble rostro, acondroplasia y otras “alteraciones” en las extremidades y parecen relacionarse no sólo del hecho obvio de que existieron personas con estas características, sino de que pudieron ser miradas y representadas en su momento. No obstante, no hay mayores evidencias sobre el conjunto de significaciones sociales que se atribuían a estas personas.

Para Brogna (2010) la diversidad física dentro la cosmovisión indígena prehispánica puede rastrearse en los estudios sobre la relación entre el orden de lo sagrado, los usos del cuerpo y el papel de los gobernantes, los guerreros o miembros de la nobleza. Refiere, por ejemplo, que entre los mayas y los nahuas las deformidades óseas y las mutilaciones eran comunes; lo mismo puede observarse en los restos teotihuacanos que dan cuenta de las deformaciones en la frente y en la nuca. Asimismo, los estudios sobre la experiencia chamánica podrían ofrecer algunos ejes de comprensión sobre los modos en que en el México prehispánico se significaba a la diversidad funcional mental o intelectual.

La relación que las poblaciones mesoamericanas por ejemplo, establecieron con el cuerpo, sus consideraciones estéticas o los modelos ideales que pretendían alcanzar –a través de las deformaciones–, seguramente sirve para trazar una ruta de indagación sobre el lugar o las formas de significar a las personas con diversidad física e intelectual.

En lo que se refiere al México prehispánico, Soto (2011) establece la nula presencia de prácticas eugenésicas relacionadas con la diversidad física o intelectual. Menciona el atributo semi divino que en la cultura maya tenían los jorobados o los enanos. En las prácticas de sacrificio se prefería a prisioneros de guerra, mujeres o niños, pero no hay datos que indiquen si estos hechos estaban relacionados con alguna deformación física o estado mental determinado.

Tratando de construir algunas interrogantes sobre las formas en que las poblaciones indígenas representaban lo que ahora conocemos como discapacidad, se pueden mencionar algunos ejemplos: en la cultura náhuatl, los individuos señalados por alguna discapacidad o deformidad corporal, o aquejados de epilepsia o nacimientos múltiples, inspiraban respeto, por el vínculo con lo divino que representaban.

Rocha (2002: 20) señala lo siguiente:

En la mitología nahua, un numen –emparentado con Quetzalcóalt-, el dios Xólotl- el dios de cabeza de perro y dios del rayo, que debía llevar cotidianamente a Tonatiuh, el Sol, hasta el cielo, para luego hacerlo descender al interior de la tierra, a la mansión de la noche (yoanchan), a la casa de la oscuridad-, era tenido por dios de monstruos y gemelos, y numen asociado con la epilepsia y convulsiones. Incluso este Xólotl puede asociarse justamente con aquel dios inválido y enfermo que, según el mito se sacrificaría lanzándose al fuego para convertirse en el sol.

Estos argumentos refieren la sensibilidad de aquel México antiguo que aunque también era

belicoso, mostraba un gran respeto hacia las personas con necesidades especiales. Este respeto a veces estaba fundado en ciertas creencias o en el temor, pero generalmente estaba asociado a reconocer la diversidad de la naturaleza humana.

Por otro lado, se sabe que gran parte de la vida mesoamericana estaba regida por una cosmovisión que explicaba el mundo y la naturaleza del ser humano. La diversidad que presentaban algunas personas con respecto a su condición anatómica o mental era explicada de diferentes maneras, siempre relacionada con su percepción del universo y la naturaleza.

Método.

La etnografía es una opción metodológica (no sólo una técnica) para la interpretación de una problemática de la vida cotidiana, apela a diferentes disciplinas y primordialmente a distintos enfoques teóricos (Piña, 1997).

Un punto relevante sobre la trayectoria de esta investigación es que contiene observaciones, extractos de registros de campo tomados de contextos diferentes. El trabajo de campo se inició en el 2012 y se extendió hasta el 2014.

La obtención de datos estuvo particularmente enfocada a documentar, por un lado, la dinámica sociocultural de los escenarios de estudio así como la vida cotidiana de los niños y sus formas de participación. Para abundar en este último proceso, registré las actividades que los niños participantes llevaban a cabo en sus diferentes espacios de interacción. Como ya se mencionó, el hilo conductor de este trabajo fue dar cuenta de la construcción sociocultural de la discapacidad en la infancia. Por ello, en la recopilación de información le otorgué un peso significativo a las formas de interacción cotidianas que experimentan los niños.

Se realizaron exhaustivas y profundas observaciones y entrevistas con el fin de que paulatinamente emergieran esas grietas o intersticios que permitieran no sólo validar corpus de conocimiento ya conocidos, sino que principalmente buscar y desarrollar aproximaciones teóricas para comprender la realidad social

Es este sentido, metodológicamente un enfoque etnográfico que aunque no está incidido de la teoría, no se encuentra comprometida a priori con ella. Las observaciones etnográficas se realizaron en diversos espacios, entre ellos: Centros de Atención Múltiple, mercados, tianguis, fiestas patronales, carnavales, colectivos y demás espacios ubicados en Iztapalapa

Con respecto a las observaciones realizadas, éstas se encuentran registradas en diarios de campo, transcripciones electrónicas, video grabadas y en algunos casos se conserva la

Participantes.

En esta investigación participaron 4 alumnos (Héctor, Ángel, Miguel y Yoseline) de educación especial ubicados en Centros de Atención Múltiple de Iztapalapa, docentes y padres de familia. Así como otros integrantes de la vida comunitaria. Se realizó un seguimiento de los niños participantes ubicándolos en diferentes escenarios. La selección de estos niños tuvo se argumenta bajo los siguientes criterios:

- Las familias y los propios niños aceptaron participar de forma voluntaria en esta investigación (mediante un consentimiento informado).
- Los cuatro niños son estudiantes de Centros de Atención Múltiple ubicados en Iztapalapa.y junto a sus familias tienen más de 10 años viviendo en la zona noreste de Iztapalapa.
- Los cuatro niños presentan un diagnóstico que los identifican como portadores de Discapacidad Intelectual o Retraso Mental, no presentan limitaciones sensoriales o motoras.

Escenarios de investigación y los participantes en acción:

Santa Cruz Meyehualco.

Esta investigación se sitúo en Santa Cruz Meyehualco, una parte de Iztapalapa considerada como *pueblo originario de la Ciudad de México*. Su estudio toponímico revela que significa que "Entre círculos de magueyes" o "Lugar de magueyes". De acuerdo con la tradición, fue fundada en el año de 1496, como parte de la última migración chichimeca.

Se ubica al oriente de la ciudad de México, colinda al norte con la unidad habitacional Santa Cruz Meyehualco, al sur con las colonias Desarrollo Urbano Quetzalcóalt y Hank González, al oriente con la colonia Reforma Política y al poniente con la colonia La Era.

Antes de la formación de Santa Cruz, estas tierras eran parte de un Antepetl (palabra traducida como ciudad, villa o pueblo) esta ciudad era Iztapalapan, considerada como unidad urbana con una densidad de población alta llamada por los españoles como cabecera, contaba con 15 barrios o estancias, una de ellas era Santa Cruz.

Durante los siglos XVI y XVII, Santa Cruz Meyehualco vivió sumergido en explotación, epidemias y hambre por lo cual la población mermó, convirtiéndose en un barrio prácticamente despoblado. Ya para finales del siglo XVIII y a principios del XIX, la economía se incrementó al explotar masivamente el tequesquite y salitre para insumos de la Real Fábrica de Pólvora, ubicada en una parte del Hospital Santa Fe de México.

Para la mitad del siglo XIX, Santa Cruz Meyehualco compró las tierras del antiguo cacicazgo de Iztapalapa, era el año de 1894 cuando en se firma la escritura de compra y diligencia de pose-

sión de los terrenos del rancho Santa Cruz otorgado por el señor Mariano Gálvez, a favor de los vecinos del pueblo de Santa Cruz.

En la actualidad, los terrenos del Rancho Santa Cruz o de Tenorio se encuentran habitados por diversas colonias como Desarrollo Urbano Quetzalcóatl, Unidad Santa Cruz Meyehualco, Hank González, La Era, Buenavista, etc. Parte del panorama del pueblo lo conforman los cerros de la Sierra de Santa Catarina compuesta por el Cerro Tecuautzi o Santiago, Cerro Tetecón, Volcán Xaltepec y Volcán Guadalupe o el Borrego.

Hacer un esbozo también requiere hacer referencia al patrón de asentamiento del pueblo y a los rituales que tienen lugar en los ciclos festivos y que ponen al descubierto su raíz mesoamericana y colonial. De acuerdo con Molina (2007) los *pueblos originarios* tienen traza y un patrón de asentamiento particular que revela su origen colonial y la existencia de un sistema lacustre. El patrón de asentamiento en Santa Cruz Meyehualco tiene como referencia una plaza central, rodeada de las edificaciones comunitarias de mayor relevancia, como son la biblioteca, centro social, el mercado y la escuela primaria. Esta traza en particular de los *pueblos originarios* donde sus actividades giran alrededor del calpulli como eje de la organización social, económica y comunitaria.

El pueblo cuenta con calles estrellas e irregulares, excepto las avenidas principales como son la Calzada Ermita Iztapalapa, la Calle Samuel Gompers y las calles de la Unidad Habitacional Santa Cruz Meyehualco. Estas avenidas eran utilizadas para mantener vínculos comerciales con el sistema regional, pues desde antaño eran utilizadas como lugar de acceso para las personas que venían de Veracruz y Puebla hacia la Ciudad de México.

Particularmente, de este escenario se realizaron observaciones y entrevistas de los niños participantes y sus familias en los siguientes espacios escolares y comunitarios:

- Centros de Atención Múltiple (CAM).

-Tianguis de Santa Cruz Meyehualco.

- Fiesta patronal y carnaval de Santa Cruz Meyehualco, Iztapalapa.

- Campamento del Frente Popular Francisco Villa.

- Central de Abastos de la Ciudad de México.

A continuación se describen estos escenarios en consonancia con la participación de los niños integrantes de esta investigación con la intención de contextualizar las experiencias, prácticas y saberes que este grupo de niños y sus familias construyen.

Los domicilios de los niños y sus familias.

Se visitaron los domicilios particulares de los participantes, ubicados en Santa Cruz Meyehualco. Las observaciones incluyeron calles, transporte público e interacción con vecinos y familia extensa.

Los domicilios se constituyeron en espacios vitales para comprender la interacción de los niños con sus familias y con todos los artefactos que ahí se encuentran.

El espacio escolar: Centros de Atención Múltiple (CAM)

Se realizaron entrevistas y observaciones en Centros de Atención Múltiple (CAM) ubicados en Iztapalapa. Como ya se mencionó, los CAM brindan atención escolarizada a niños y jóvenes identificados con discapacidad, particularmente atiende a estudiantes con diagnósticos de discapacidad intelectual, y discapacidad múltiple debido a que por sus características se dificulta su ingreso a escuelas regulares (SEP, 2012).

Campamento del Frente Popular Francisco Villa (FPFV)

El campamento del FPFV es un espacio de aproximadamente 1.3 kilómetros cuadrados, de los cuales la mitad tiene construido módulos y la otra parte se tiene destinado a la construcción de condominios de interés social que se pretenden sean distribuidos entre los habitantes del campamento. Tiene aproximadamente 520 habitantes, distribuidos en diferentes módulos, que se consideran como habitaciones temporales usadas mientras se construyen las unidades habitacionales permanentes.

Central de Abastos

Es el principal mercado mayorista y minorista de productos de consumo en la Zona Metropolitana del Valle de México (Arvide, 2010). En este espacio laboran varias familias de estudiantes inscritos en Centros de Atención Múltiple de Iztapalapa.

Fiestas patronales y carnavales.

Las fiestas patronales y carnavales son eventos populares en honor a un patrón o santo religioso. Estas actividades tienen generalmente tres componentes: aspectos religiosos, culturales y festivos. Se organizan de forma colectiva en función de los integrantes de la comunidad. En este caso se hizo trabajo de campo en tres eventos: El carnaval del pueblo, la fiesta patronal y el Día de la Santa Cruz (3 de mayo).

Resultados

El proceso de articulación etnográfica conduce a la elaboración de categorías sociales, las cuales propician la construcción del objeto a través de la relación y reflexión permanente y sistemática entre los presupuestos teóricos asumidos por la investigación y la realidad. **D**urante este paso, se logró -a partir del análisis, la descripción e interpretación de la información- formular una comprensión de algunos puntos relacionados con la construcción socio cultural de la discapacidad particularmente su lectura en un escenario comunitario que mantiene formas de vida con base mesoamericana. Para ello, se delimitó una categoría de análisis que da cuenta de algunas formas en que los estudiantes con discapacidad se incluyen y participan en su vida familiar y comunitaria en frecuente

***La metáfora del jilotito*: mirada desde de la comunidad**

El jilote –a veces también *xilote*– (en náhuatl: *xilotl*, 'cabello') es el nombre dado al maíz tierno en referencia a las barbas del maíz joven, es decir, a la mazorca de maíz cuando sus granos todavía no han cuajado. Se utiliza la palabra *xilotzin* para referirse a un niño en crecimiento.

Las rupturas entre las percepciones que la escuela, las instituciones de salud mental y la comunidad tienen sobre la discapacidad descansan en la manera en que las diferencias son interpretadas, como parte de la condición humana o bien como patologías que deben remediarse o curarse. Para algunos integrantes de la comunidad, los niños con *discapacidad* no necesariamente están marcados con un estigma o con una condición de desventaja. Aunque reconocen algunas de las diferencias que dichos niños portan (lingüísticas, comportamentales, motoras, etc.) esto no es explicado como una condición permanente sino como un proceso de crecimiento y cambio.

Miguelito, Angelito, Yoss, Hectorín son diminutivos que parecieran infantilizar a los niños y minimizar su capacidad. No obstante, cobra otro sentido cuando se entiende el contexto en que tales denominaciones se dan. El uso de diminutivos puede asociarse con la tradición cultural mesoamericana que se mantiene por el significado de los rituales, relacionados con las diferentes fases del trabajo en el cultivo de maíz, inscritas en el ciclo ceremonial (Medina, 2010). De acuerdo con esta hipótesis, se puede establecer que la vida comunitaria en Santa Cruz Meyehualco es un espacio interrelacional que recrea un complejo sistema de expresiones simbólicas, ancladas en la cultura mesoamericana y memoria colectiva que rescatan, además, las raíces coloniales en las prácticas cotidianas.

El uso de diminutivos fue presenciado en diversos momentos del trabajo de campo sobre

todo en espacios familiares y comunitarios. Por ejemplo, durante el carnaval de Santa Cruz se registró la siguiente escena con respecto a la participación de Miguel en la comparsa:

La comparsa está integrada por aproximadamente 70 personas entre niños, mujeres y varones adultos. Hay un líder que dirige al grupo y determina la ruta, se mantiene al frente del contingente. Junto a él va Miguel y otros dos jóvenes. El líder se percata que Miguel empieza a quedarse atrás, se acerca a él y le dice "Órale güerito, no te quedes, si no te pierdes". Miguel asume la indicación y acelera el paso (septiembre, 2012)

Por otro lado, en el tianguis las personas que conocen a Ángel se dirigen a diciéndole: "Angelito". "Angelón" o "chavito". Sobre este punto se presenta la siguiente observación:

Un día martes de tianguis, Ángel está sentado junto a su mamá cuando llega la persona que cobra por ocupar un lugar en el tianguis. El señor saluda de mano y nombra por su nombre a la mamá de Ángel, posteriormente le extiende la mano a Ángel diciéndole: "¿Cómo estás chavito? ¿Hoy no fuiste a la escuela? ¿Te quedaste a ayudarle a tu jefa? (enero, 2013).

En otros momentos también se escuchó por parte de la familia y de algunos personas de la comunidad formas de referirse a los niños utilizando sus nombres, apodos o adjetivos que generalmente eran nombrados en diminutivo: *Quique, Güicho, Marú, Betito, Lupita, chaparrito, lucecita, muñecón* fueron algunas formas en que los niños eran interpelados en sus interacciones cotidianas. No obstante, dicho práctica no debe confundirse con otras formas de minimizar la capacidad de los niños con "discapacidad" pues además del uso de diminutivos se observaron acciones donde en el contexto de la interacción, involucraba la participación y el reconocimiento de los niños como personas plenas en su comunidad. Por ejemplo, en el caso de Quique un alumno de sexto año que utiliza sillas de ruedas se registró la siguiente observación durante la fiesta de cumpleaños de Héctor y celebrada en el campamento del FPFV en marzo del 2013:

Hay aproximadamente 6 niños y 8 adultos invitados a la fiesta de cumpleaños de Héctor. Dicho evento se realiza en el comedor- recamara del módulo donde viven Héctor y su familia. Unos minutos después llega un compañero y su mamá. El niño se llama Enrique e intenta de forma independiente manejar su silla de ruedas en los angostos pasillos del campamento. Al verlo le gritan ¡Quique, Quique! Pero ninguno de los presentes acude a ayudarlo a manejar su silla.

El uso de diminutivos para dirigirse a niños considerados *discapacitados* implica la noción de que al igual que un *jilotito*, los niños experimentan un proceso de maduración. En este sentido, los diminutivos se mantienen por largo tiempo sin que esto implique un menoscabo o desvalorización, sino el reconocimiento de que existe un potencial de cambio y crecimiento.

La metáfora de un niño con discapacidad como un *jilotito* representa la mirada que se tiene sobre la discapacidad: proceso de cambio y maduración. "Miguelito" o "Hectorín" representan una forma de nombrar que conlleva la certeza de que así como un jilote es parte relevante del ciclo del maíz, los niños forman parte vital de la vida comunitaria.

Asimismo, existen otros elementos que reconfiguran la concepción de diferencia/ discapacidad desde un posicionamiento comunitario. Por ejemplo, la participación en las fiestas patronales o el carnaval permite fortalecer lazos afectivos, en la medida en que los participantes, con el uso de disfraces, adoptan distintos roles e identidades que los afirman como parte de un colectivo. Disfrazarse de monstruo, soldado, cavernícola, etcétera, es una práctica que se realiza en grupo (comparsa) donde se adopta la identidad del grupo y donde las diferencias pierden su sentido clasificador/ patologizante.

Participar en la vida en mercados, tianguis, central de abastos, faenas de trabajo, colectivos sociales, permiten reconstruir una idea de la diferencia centrada en el déficit y posicionarse en un *nosotros.* Funciona como un factor de protección y oposición ante las miradas que señalan como deficiente a todo aquel que es diferente. La percepción del niño como un maíz tierno y con posibilidades de crecimiento y cambio se observó en algunos discursos y prácticas familiares y comunitarias. Sobre ello se presentan dos registros obtenidos en marzo del 2012:

La señora Blanca, mamá de Yoselin refiere:

“Tantos nombres tenemos que aprender: que si retraso mental, que si hiperactividad, que problemas de aprendizaje. Yo no sé por qué mi hija no puede ser sólo Yose”.

Por otro lado, la comunidad parece restarle relevancia a la utilización de denominaciones asociadas a la discapacidad. Los siguientes comentarios dan pauta de esto:

“Para mí, nomás es Miguelito o “güero”. Es como otro chamaco de la colonia. Corre, juega, baila, trabaja ¿por qué tendría que decir otra cosa de él? (vecino de Manuel y responsable de una comparsa de carnaval)”

“Luego dicen: como que la Yoselin está ‘enferma’, o sea como ‘mal de su cabeza’. Yo pienso y ¿eso qué? No sé por qué tenemos ese vicio de ponerle apodo a todo. Yo le digo ‘Yose’ y creo que eso le gusta más”. (Vendedora de una cremería en la Central de Abasto)”.

Estos comentarios dan cuenta de que en algunos escenarios se diluye la fuerza del lenguaje médico y/o psicológico y se prioriza el reconocimiento de las habilidades y recursos que el sujeto tiene para dar respuesta a las demandas de su entorno. Desde esta misma lógica, se presenta el siguiente fragmento de una observación realizada en el campamento de “Las Antenas” del FPFV:

En el módulo donde habita Héctor y su familia habilitaron un pequeño espacio para la venta de dulces. Una mesa junto a la ventana sirve de mostrador de los productos. Cuando llega un comprador toca la ventana y algún integrante de la familia lo atiende. En una ocasión es Héctor es quien asume el rol de vendedor. Una vecina le sonríe y le dice “hola, Héctor ¿tú me vas a atender? Héctor asiente con la cabeza. La señora le pide una congelada de naranja. El niño se lo entrega. La madre de Héctor supervisa la actividad sin intervenir. La compradora se despide y dice: “gracias amiguito, le dices a tu mamá que me lo apunte”

Resalta en esta observación la forma de interacción entre la vecina y Héctor, mostrando de

inicio el reconocimiento pleno del otro, a partir de referirse a él con su nombre propio. Se puede apreciar que existía el acuerdo tácito para generar un ambiente de participación, donde se aprovechan las experiencias cotidianas de ambos para fortalecer un aprendizaje situado y una experiencia altamente integradora. Se nota la iniciativa de Héctor por asumir un rol más autónoma y hacer una contribución a la dinámica cotidiana.

En este sentido, la lectura de los niños y de sus familias que desde la escuela y centros de atención a la salud mental tienden a trasladar el origen de la discapacidad a ciertas características de las familias: prácticas de crianza, nivel económico incluyendo orígenes étnicos y culturales. Esta sobre representación de la familia y de sus características contribuye a la producción de la diferencia llevándola hasta el punto de ser patologizada. Aunque la familia no se comparte el diagnóstico psicopatológico asignado al niño, sí se le concibe como parte de la etiología y como un obstáculo para las medidas de intervención que desde la escuela y hospital se proponen.

Se observó que algunos docentes relacionan la denominada discapacidad con las características de las familias de los estudiantes. Esto implica, que la discapacidad es concebida como consecuencia de algunos elementos que identifican a algunas familias, tales como la ausencia de alguno de los padres, pobreza, analfabetismo, violencia, algunos rasgos físicos, etc. Implica que algunos significados atribuidos a ciertas conductas de los niños “discapacitados” son explicados y confirmados ante la identificación de condiciones familiares que hacen que la condición “discapacitante” sea una compartida no sólo la persona portadora de ese diagnóstico sino por los demás integrantes de su núcleo familiar o incluso comunitario.

Esta idea de ubicar no sólo al niño como discapacitado sino a su familia y comunidad es presentada por algunas afirmaciones realizadas por personal docente y de intendencia de algunos CAM:

“La verdad yo no sé quién son más sucios, si los niños o sus familias. Por eso no dejamos que entren al baño. Lo dejan todo sucio, parecen que no saben cómo usarlo. Lo de los niños se explica porque están discapacitados pero sus familias yo creo que están peor. Por eso es necesario trabajar con las mamás porque de ahí viene el problema, no sé si de verdad sea un problema en los niños a lo mejor ya viene de herencia” (señora Juanita, personal de intendencia).

“En Iztapalapa pasan muchas cosas negativas, hay hacinamiento y eso hace que existan casos de incesto. No se respetan como hermanos o primos. Hay alcoholismo y drogadicción todo eso hace que los niños tengan problemas. La discapacidad es generacional” (maestra Lolita, profesora de grupo de CAM).

Un punto que genera disputas con respecto a los estilos de crianza es la forma en que algunos padres y allegados se dirigen a los niños. Observándose la tendencia a dirigirse a ellos utilizando su nombre o apodo en diminutivo:

“Los niños no avanzan porque en sus casas los consienten mucho. Te das cuenta porque les siguen diciendo “Arturito”, “Lupita”, “Gustavito” como si fueran niños chiquitos. La mayoría ya



son grandes y en la casa se empeñan en llamarlos como si fueran bebés. Pero no sólo en su casa, las otras señoras parecen que se ponen de acuerdo en hablarles como chiquitos" (Trabajadora Social, 201

Sobre la crítica que algunos docentes hacen con respecto a la forma en que la familia y comunidad llaman a los niños, se recupero también el comentario realizado por el profesor de Educación Física:

"Yo si les exijo, nada de consentirlos. Yo les habló fuerte y les digo por su nombre. Nada de chiquiarlos. De por sí, vienen de su casa consentidos y quieren que uno les diga: Jorgito o Juanita. No, eso no es correcto porque entonces no se dan cuenta que deben portarse como niños de su edad….

No sólo algunos docentes comparten la visión que el uso de diminuto es un problema de crianza y de manejo de la "discapacidad". Personal del área de la salud también perciben esta situación como un factor adverso a la condición del niño:

"Y el doctor que me regaña: me dijo ¡No le diga güerito a su hijo, llámelo Miguel! ¿No ve que ya tiene 12 años? Yo le dije: Pus que tiene de malo así le dicen todos en la colonia, le dicen "güero", "güerito" o "Miguelón". El doctor me dijo: ¡Ud no quiere que su hijo avance! entiendo que sus vecinos le digan así por ignorancia pero usted no debe hacerlo"

Estas apreciaciones muestran que la percepción negativa de la discapacidad se extiende a las familias y es considerada como consecuencia de algunos factores sociales y económicos. Dicha interpretación podría vislumbrar el reconocimiento de la discapacidad como una construcción sociocultural donde los aspectos contextuales tienen gran importancia. No obstante, no aparece en las entrevistas y observaciones un cuestionamiento a la discapacidad sino que se busca explicarla a través de las condiciones de la familia y de la comunidad.

Este es un punto de debate relevante, pues el actual modelo de atención de los Centros de Atención Múltiple trata de reflejar una supuesta evolución con miras de aproximarse a la constitución de espacios escolares incluyentes. Desde hace varios años la consigna ha sido dejar de situar las problemáticas (antes Necesidades Educativas Especiales) en los estudiantes y se ha buscado identificar las llamadas Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social (BAPS) que desde su fundamentación teórica y epistemológica ha intentado impulsar el modelo social de la discapacidad, al reconocer que el contexto social es quien determina que algunos sujetos pueden considerados bajo esta condición. De forma textual Echeíta (2002: 34) refiere al respecto a las BAPS:

Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Resulta significativo analizar las lecturas que la escuela hace sobre esta propuesta contex-

tual de la discapacidad, pues al revisar las carpetas pedagógicas y observar los distintos formatos que se utilizan para caracterizar a los estudiantes se encuentra que en las evaluaciones psicopedagógicas y perfiles de grupo ya hay un espacio destinado para describir las BAPS (Ainscow, 2002). Sin embargo, lo que se encuentra es que ciertamente la discapacidad ya no se circunscribe al estudiante sino que es notoria la tendencia de identificar en las familias el origen de las problemáticas asociadas con el desempeño escolar y social de los niños.

Por ejemplo, de forma textual se identifican como BAPS: *"sus papás son indígenas, su familia es de bajos recursos económicos", "su papá es alcohólico", "su mamá trabaja de noche", "sus papás están divorciados", "su papá es ilegal en Estados Unidos", "su hermano está en la cárcel".* Aunque se podrían citar más datos sobre lo que algunos docentes consideran como BAPS es evidente la tendencia a considerar ahora a las familias como el origen o parte fundamental de la condición escolar y cognitiva del estudiante. Esta tendencia ha sido estudiada por Cerletti (2008) y Santillán (2010) quienes en sus investigaciones etnográficas han identificado que el sistema educativo ya no sólo atribuye al estudiante la "culpa" por sus dificultades para cubrir las expectativas escolares, sino que dicha señalización se extiende hacia sus familias. Es decir, los docentes y personal directivo encuentran en las familias de sus alumnos la explicación de los problemas escolares, lo que resulta conflictivo y preocupante; determinadas características de esas familias se manifiestan como imposibilidades para la escuela. Cabe señalar que en algunos momentos, las familias pueden atribuirse las condiciones que la escuela les designa, es decir, asumen que debido a sus características se originan problemáticas asociadas a la discapacidad. Sobre esta situación se recuperaron los siguientes datos de madres y padres entrevistados por el área de psicología:

"Pues como va salir listo mi hijo, si nosotros (los padres) somos bien burros y ni fuimos a la escuela" (mamá de alumno de tercer grado, con diagnóstico de discapacidad intelectual grado moderado, agosto, 2013).

"Yo tengo la culpa de que mi hija esté mal, porque cuando me embaracé no estaba casada y no tenía dinero. Nada más traje u un bebé a sufrir" (mamá de Carmina de cuarto grado, septiembre, 2013).

Así mismo, se encontró que no sólo la conformación y trayectoria familiar tienden a señalarse como las generadoras de las problemáticas infantiles. En esta investigación se identificaron que algunas acciones y prácticas comunitarias realizadas por los alumnos y sus familias tienden a ser asociadas con síntomas de cuadros psicopatológicos o de discapacidad. Por ejemplo, el siguiente registro de una observación escolar da cuenta de ello:

Durante el recreo, las únicas tres bancas que hay en el patio estaban ocupadas por los docentes. Ángel y dos niños más, están sentados en el piso. Cada uno lleva sus alimentos en una bolsa de plástico o un recipiente de plástico. Sacan sus alimentos y empiezan a tomarlos con sus manos manchadas de plastilina y tierra, sin mediar palabras comparten su comida. Son observados por el médico escolar quien hace el siguiente comentario:

"¿Ya ve? Comen como animalitos, ni siquiera se lavan las manos. A ellos no hay que educarlos, sólo hay que entrenarlos. No entienden porque sus familias vienen de lugares donde no hay educación". Dos maestros que estaban en el mismo grupo, asienten con la cabeza.

El comentario vertido por el médico da cuenta sobre el significado que para él tiene el hecho de que Ángel y sus compañeros ingieran sus alimentos sentados en el piso. Se puede inferir que para algunos docentes, ésta es una acción que refuerza la premisa de que estos niños y sus familias efectivamente ostentan características que los ubican fuera no solo de la norma social sino también de una norma cognitiva establecida.

Como consecuencia del trabajo de campo y de la revisión bibliográfica se puede proponer una visión alterna a la construcción que hace la escuela sobre la discapacidad y/o psicopatología. Esta visión tangencialmente opuesta muestra que comer al ras del piso es una práctica aún frecuente en mercados y tianguis, sobre todo en aquellos donde persisten formas tradicionales que hacen alusión a los mercados prehispánicos donde los productos se mercaban sobre el suelo. En este caso, Ángel y su familia se dedican a la compra y venta de "chacharas" en el tianguis de Santa Cruz Meyehualco. En la zona del tianguis donde se ubican abarca una extensión de varias cuadras donde únicamente se comercializan o cambian (a manera de trueque) artículos de re uso. De forma popular es conocida como el "área de chácharas" y ahí pueden encontrarse toda suerte de objetos: juguetes, pequeños enseres, partes de electrodomésticos, revistas, películas, por mencionar sólo algunos. Justamente a ese escenario pertenece la siguiente observación:

El puesto de chácharas de la familia de Ángel tiene una dimensión aproximada de dos metros cuadrados. Está al ras de piso, aunque coloca una pequeña lona sobre el suelo. Su mercancía consiste principalmente en partes de teléfonos, también venden algunos libros, juguetes y diversos productos de re uso. La mayoría de los productos fueron comprados a los recolectores de basura. En el día de la observación, la mamá de Ángel compró quesadillas y un agua que le entregaron en un vaso desechable con capacidad de a litro. La mamá permanece sentada en un banquito de madera y sus dos hijos se sientan en el piso. Comparten las quesadillas mordiéndolas de vez en vez y permitiendo que los otros hagan lo mismo. De igual manera comparten el mismo vaso de agua, esperando su turno correspondiente. Observando a los demás comerciantes se percibe que varios de ellos también se sientan en el piso a comer y utilizan sus bancos y sillas a manera de mesa.

El contraste de ambas observaciones da cuenta del sesgo que presenta la visión escolar al momento de determinar qué acciones o prácticas pueden considerarse como indicadores de discapacidad. Desde esta óptica las problemáticas de los estudiantes ya no sólo son consecuencia de anomalías orgánicas sino que son atribuidas a las Barreras para el Aprendizaje y Participación Social (BAPS) las cuales inexorablemente se ubican fuera del plantel escolar.

La experiencia de Ángel en el tianguis está próxima a las premisas que el modelo de Inclusión Educativa señala, al reconocer el carácter interacción de la discapacidad. Booth (2008: 124) de forma textual señala lo siguiente con respecto a la inclusión:

Para comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se «diluye». Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

La "discapacidad" no necesariamente le representa a la familia y al propio sujeto una condición de estigma; más bien es una variable con la que continuamente negocian para garantizar la adaptación y capacidad de respuesta a las demandas que cada escenario hace sobre ellos. En el caso de Ángel y su familia puede sugerirse que sus acciones en la escuela y en el tianguis se relacionan con prácticas comunitarias y que por lo tanto debería cuestionarse su uso como indicador de discapacidad o trastorno.

La socialización y participación en comunidad que muestra Ángel no están representadas en la información escrita que hay sobre él en los reportes escolares. En su expediente o carpeta pedagógica se presentan la documentación que avala la condición de discapacidad y se prioriza la descripción de las dificultades que tiene para acceder a los contenidos escolares solicitados por la escuela. Por ello, más allá del modelo de inclusión impulsado en Iztapalapa, ello no exenta la legitimación de "discapacidad" como un elemento para perpetuar la exclusión y la desigualdad social. La "discapacidad" como construcción sociocultural implica comprender el uso que la escuela y las instituciones de salud mental hacen de dicho constructo.

En este sentido, cabe señalar que la categoría de "estudiante con discapacidad" se asocia no sólo con déficits sensoriales (ceguera, sordera, discapacidades motoras, etc.) sino que también se relaciona con "niños problemáticos", "en riesgo social", "marginales", "en condiciones de privación sociocultural". Estos términos son frecuentemente utilizados para describir a estudiantes de los Centros de Atención Múltiple. Oficialmente se utiliza Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, para dar cuenta de un arco de tipos delimitados por fronteras difusas, que comprenden desde aquellos que no logran adecuarse a las exigencias académicas de la institución (NEE) pasando por los niños inadaptados a las rutinas escolares.

Como menciona Bartón (2004) y Oliver (2009) la discapacidad no es intrínseca al sujeto, sino que le es atribuida en función de las expectativas del entorno. Sinisi (2006) enfatiza la relación entre clase social y la asignación de roles asociados a "niños problemas", "hiperactivos" o con "discapacidades culturales" y sobre todo describe los circuitos escolares de diferenciación que van marcando y estigmatizando a un alumno hasta llevarlo a una condición de "discapacidad".

Conclusiones

Como colofón puede señalarse que la discapacidad es un fenómeno socialmente construido por



lo cual es susceptible de ser interpretado de diversas maneras. En este trabajo se apela a que las construcciones que la institución escolar y médica hacen de ella tienden a las limitaciones de los estudiantes a partir de imponer rótulos patologizantes. En contraste, se encontró que la vida familiar y comunitaria son espacios que en ocasiones generan condiciones que fortalecen procesos de inclusión y de construcción de aprendizajes.

En este sentido, se identificaron prácticas socio culturales que favorecen que algunos niños señalados como discapacitados permanezcan incluidos plenamente en la vida comunitaria. Ello puede ser atribuido por un lado, a la persistencia de formas de vida donde la organización comunitaria mantiene prácticas de apoyo mutuo que hace que la percepción sobre las características de los niños con "discapacidad" sea percibida como un proceso que dinámico y en transformación. Con el uso de la metáfora del maíz tierno se da cuenta que las supuestas condiciones limitantes de los niños no son vistas como hechos individuales y trágicos sino como el camino a la maduración y aprendizaje. Ello se relacionó con el uso de nombres en diminutivo y con la posibilidad de participar y contribuir en la vida comunitaria.

Las aportaciones más relevantes se vinculan con la comprensión de los significados sobre la discapacidad en un pueblo originario de la Ciudad de México, escenario poco abordado en la literatura especializada. Dicho espacio mantiene formas de vida con elementos mesoamericanos en combinación con la creciente urbanización de la ciudad. Bajo este contexto, puede explicarse porque en comunidad hay procesos de inclusión efectivos y persistentes que generan aprendizajes y comportamientos acordes a la realidad sociocultural de los alumnos (Rogoff, 2006), mientras en la escuela se siguen buscando estrategias eficaces para lograr consolidar las grandes promesas de los proyectos de integración- inclusión educativa.

Las escuelas regulares y especiales deben voltear con más frecuencia a ver lo que pasa afuera de sus aulas e involucrarse en la vida familiar y comunitaria de sus estudiantes. Quizá encontrarían respuestas a las grandes interrogantes de la inclusión pero también empezarían a preguntarse ¿quién fabrica la discapacidad?

Referencias:

Ainscow, M. (2002) *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, México.

Arvide, D. (2010) *Central de Abasto: 25 años*. Gobierno del Distrito Federal, México.

Barton, L. (2004). *Sociedad y discapacidad*. España: Morata.

Barton, L. y Oliver, A. (2011). Disability, difference and the politics of definition. *Australian Disability*



Review. 3, 8-22.

Barton, L. (2004). Disability, difference and the politics of definition. *Australian Disability Review*. 3, 8-22.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48, 55 -72. UNESCO/OREALC.

Brogna, P. (2010). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cerletti, L. (2008). *Las familias ¿un problema escolar?* Argentina: Noveduc.

Echeita, G. (2002) Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención Revista Studia Académica UNED, 13,135-152

Echeíta, G. (2008). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. *Revista Studia Académica*. Universidad Nacional de educación a Distancia, 13, 135- 152.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*. 43 (1) 9- 26.

Herazo, I. & Moreno, B. (2014). *Sentido de comunidad en un pueblo originario. Santa martha Acatitla (entre los carrizos).* Facultad de Psicología- UNAM: México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). XIII Censo General de Población y vivienda: México. Recuperado el 13 de diciembre de 2013 de http://www.inegi.org.mx/

Kipen, E. (2008). Demasiado cuerpo. En Rosato, Ana & Angelino, Alfonsina. *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Desnaturalizar el déficit. Argentina: Noveduc.

Medina, A. (2007), La textura india de la Ciudad de México. *Antropológicas*, México, UNAM, 17, 5-16.

Medina, A. (2010). Pueblos antiguos, ciudad diversa. Una definición etnográfica de los pueblos originarios de la Ciudad de México. *Anales de antropología*, 412 (2), 1-15.

Medina, A. (2013). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios.* México: Instituto de Investigaciones Antropológicas- Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Medina, A. (2014). Comunidades en transformación: la configuración de los pueblos originarios de la Ciudad de México. Ponencia presentada en el Segundo Coloquio Internacional de

Psicología Social Comunitaria en Nuestra América. Una mirada a los pueblos originarios. Facultad de Psicología- UNAM, México.

Oliver, M. (2009). *The Politics of Disablement.* Londres: Mac Millan.

Ortega, M. (2013). Cargos, fiestas y dualismo. El sistema de mayordomías en Santiago Zapotitlán. Ponencia presentada en el seminario Permanente: psicología Social comunitaria una aproximación al estudio de los pueblos originarios. Facultad de Psicología- UNAM, México.

Piña, J.M. (1997). *La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas.* México: Centro de Estudios sobre la Universidad- Plaza y Valdés.

Presidencia de la República/Oficina de representación para la promoción e integración social para personas con discapacidad. (1993). *Proyecto General de Educación Especial.* México: Autor.

Rocha, A. (2002). *Nadie es ombligo en la tierra= Ayac xictli in tlaltícpac. Discapacidad en el México antiguo. Cultura náhualt.* México: Fundación Teletón.

Rogoff, B. (2006). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Santillán, L. (2010*). ¿Quiénes educan a los niños? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad***.** Argentina: Editorial Biblos.

Secretaría de Educación Pública (2012). Modelo de atención de los servicios de educación especial. Documento de trabajo. Dirección de Educación Especial: México.

Sinisi, L. (2006). Integración o inclusión escolar ¿un cambio de paradigma*? Boletín de Antropología y Educación.* 6 (2) 11-17.

Soto, M. (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in) justicia. *Política y Cultura*, 35, 209-239.

CAPÍTULO 17

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS A LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

EDUCATIONAL RESEARCH ON THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN A BACHELOR PROGRAM OF VISUAL ARTS

I. Leticia Ontiveros Moreno

Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la UJED.

Resumen

La presente investigación es un acercamiento a la educación de las artes visuales de estudiantes con hipoacusia (sordos), que han estado desarrollando a través de estos casi nueve semestres y que bajo las condiciones quizás no ideales egresaran, y será necesario dar seguimiento y fortalecimiento a su egreso.

Se describe la propuesta de inclusión en planes y programas de estudio, donde se manifieste, actualice y se trasforme para el fortalecimiento de esta parte de estudiantes con vulnerabilidad.

Tomando como referencia, la experiencia que se han tenido en otras universidades donde la inclusión ya es un hecho, y se trabaja con metodologías de enseñanza cooperativas como es las tutorías entre iguales, basada en la creación de parejas entre estudiantes, los cuales asumen un rol de tutor y tutorado, con un objetivo común y compartido en un marco de relación planificado por un profesor. Este método permite propiciar ambientes de comunicación estratégica a través de las cuales motivaran e incentivaran a los estudiantes sordos a crear una perspectiva diferente en las relaciones e interacciones con los demás estudiantes, así como estableciendo una mayor oportunidad de entendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Palabras Claves: Artes, Inclusión, Sordos

Abstract

In this chapter, we examine, first, an educational approach implemented with hearing-loss students who will graduate from a nine-semester undergraduate program of Visual Arts and for whom professional development support and follow-up research will be required. Then, we discuss an inclusive education proposal for the undergraduate curriculum and programs to enhance the learning experience of this student clientele. Building upon the experience of universities, where inclusive education is already a fact, Our educational approach centers upon cooperative learning methodologies, in which peer tutoring plays a crucial role. In this type of instructor-planned interaction, both the student-tutor and student-tutee share a common goal. Moreover, the strategic communication resulting from this interaction type helps deaf students to create different perspectives on their relationship and interactions with other students, and to increase their understanding of the teaching and learning process.

Keywords: Arts, Inclusions Sarods

Introducción

Actualmente una de las políticas educativas es que las escuelas públicas y privadas sean escuelas inclusivas, dando la oportunidad a estudiantes sordos o vulnerables continuar con sus estudios a nivel profesional.

Es por ello que a pesar de las carencias o no tener el espacio adecuado, para dar una atención de calidad e integral se aceptaron estudiantes sordos en la carrera de licenciatura en artes visuales que se imparte en la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Y para fortalecer el desarrollo académico del estudiante sordo se implementó la estrategia de las tutorías entre iguales, teniendo un acercamiento mayor y mejorando la trayectoria académica.

De tal forma, que el estudiante sordo de 8° semestre pase al 9° semestre y los estudiantes del 6° pasen al 7° semestre; con un acompañamiento que incremente su capacidad académica y permitiendo no reprobar ninguna materia de la carrera de artes visuales.

Es por ello, y siendo las tutorías entre iguales un aprendizaje cooperativo, se pretende que se continúe hasta finalizar la carrera de licenciatura en artes visuales y llegar a un egreso donde se

les prepara para su titulación lo cual sería un gran logro para ellos mismos.

Problema

La falta de comunicación oral directa, con los profesores de los estudiantes sordos, la interacción con los demás compañeros de clases, y el desarrollo al 100% de cada una de las asignaturas del plan de estudios de la carrera de licenciatura en artes visuales, ha presentado una problemática tanto personal como de ellos mismos, así como de los profesores, estudiantes y trabajadores administrativos.

Sin embargo, el problema se aminora un poco con el intérprete, quien por medio del lenguaje de señas comunica a cada uno de los estudiantes sordos.

Un problema real y significativo, es que los profesores, no saben el lenguaje de señas, y eso limita la comunicación entre ellos.

La atención a la diversidad, no debe quedar solo en una conferencia, en un diálogo o en un simple debate, se deberá tener en cuenta que los estudiantes de las artes visuales sordos, ya están por egresar son cuatro, se encuentran en 8° semestre, lo cual solo les falta un semestre al egreso y a otras dos estudiantes de sexo femenino cursan actualmente el 6° semestre, por lo tanto, es momento de tomar decisiones de analizar planes y programas de estudio y comenzar una dinámica de inclusión donde una de las líneas de acción sea necesariamente la tolerancia y aceptación a la inclusión.

La encuesta nacional sobre discriminación en México (ENADIS), realizada en el año 2010–2012, muestra un porcentaje de la población con limitaciones y es por entidad federativa correspondiendo al estado de Durango el 0.9% de la población no escucha y el 06.8% de la población no habla o no se comunica. Barradas, A.M.E. (2014, pág.25).

En el marguen de este porcentaje se encuentran los 6 estudiante sordos que cursan la carrera de artes visuales en la EPEA-UJED.

Preguntas de Investigación:

- ¿Cómo se desarrolla académicamente un estudiante sordo en una carrera de licenciatura en artes visuales?
- ¿Es suficiente la comunicación que se establece entre el estudiante sordo, el intérprete y el docente?
- ¿Es las tutorías entre iguales una metodología para los estudiantes sordos?



Objetivo General

Fortalecer a través de la estrategia de las tutorías entre iguales, el desarrollo académico integral de estudiantes sordos de la carrera de artes visuales de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Objetivos Específicos

- Describir como es el desarrollo académico de un estudiante sordo en la carrera de licenciatura en artes visuales.
- Analizar cómo se lleva a cabo la comunicación entre los estudiantes sordos y los profesores que imparten la carrera de artes visuales.
- Describir la estrategia de las tutorías entre iguales como una metodología a seguir en el desarrollo integral de los estudiantes sordos de la carrera de artes visuales.

Antecedentes históricos: Proceso legal de inclusión en la Universidad

En el año 2011, se comenzaron a realizar las gestiones necesarias, para que estudiantes sordos comenzaran una carrera de nivel licenciatura en la Universidad Juárez del Estado de Durango, fueron dos escuelas las que aceptaron como primera vez a estudiantes sordos, la Escuela de Psicología y la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, un reto muy importante, no solo para la Universidad Juárez del Estado de Durango, y las dos escuelas, que aceptaban este gran desafío, sino para los docentes frente a grupo, que tendrían a estos estudiantes, sin tener una capacitación ni una formación en el lenguaje de señas, así que la estrategia inmediata y emergente surgió a partir de tener un traductor adjunto en las clases, donde los estudiantes sordos estuvieran presentes.

Y es así como se procede a la aceptación de sordos en la Universidad en las dos escuelas, y es hasta la fecha que en la carrera de artes visuales esta por egresar cuatro estudiantes, ahora es importante dar seguimiento y fortalecimiento al egreso.

Marco Institucional de la inclusión a la educación de personas vulnerables: sordos.

Desde este enfoque, se desarrollan las diferentes instituciones políticas, sociales y culturales, que afirman y manifiestan a la inclusión como una buena práctica en la educación, son varios los países que se han dedicado a contar con políticas educativas de inclusión, en México se han planteado varias programas, leyes y líneas de acción que apoyan y manifiestan como un hecho la inclusión para personas en situación de vulnerabilidad.

Nivel Internacional

Partiendo de que la UNESCO menciona en su punto número 21 en Salamanca 1994 que:

“*Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordo/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.*

La Educación Inclusiva en Perú.

*La convención sobre los derechos del niño***,** (2 de septiembre de 1990), reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad.

Es en este sentido, que el estudiante sordo tiene el derecho de disfrutar una vida plena a través de la aplicación de las artes visuales.

En la Conferencia de Jomtiem, Declaración Mundial de Educación para Todos (5 de marzo de 1990), aprueba el objetivo de la Educación, para todos en el año 2000, así como prestar atención especial a las necesidades básicas de aprendizaje y el fomento de la equidad entre los seres humanos.

En Perú se establece una *Ley General de Educación* que señala: que el enfoque inclusivo debe darse en todas las modalidades y niveles de educación es decir, que la discapacidad no es un asunto de “escuelas especiales”, pues esa actitud es segregacionista. Asegura una educación de calidad para todos y todas.

Efectivamente las escuelas especiales comenzaron a marcar diferencias de segregación y crearon fragmentaciones educativas, en cuanto a la separación de niños y adolescentes que tenían alguna discapacidad con los que no la tenían, y con esto un ambiente donde era estigmatizaste para los niños y adolescentes con discapacidad.

En el *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad,* aprobado por decreto supremo N° 009-2003 MINDES, busca en el sector educación, garantizar el acceso a la gratuidad y calidad de la enseñanza especial en el marco inclusivo. (Viñas, Adrianzén, M. 2011).

Según la UNESCO, entiende la inclusión como:

- El camino para responder a la diversidad
- Identificación y eliminación de las barreras de aprendizaje
- Presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes
- Atención especial a los alumnos con riesgo de marginación.

Desde esta perspectiva de análisis, queda claro que la inclusión no solo es inscribir estudiantes en una carrera atenderlos y darles seguimiento, sino es todo un cambio de paradigma educativo, pues representa que los profesores transforme su práctica docente en un práctica docente inclusiva y que desde el aula se manifiesten estos puntos específicos que menciona la UNESCO, pero para ello será necesario cambiar el aula por un espacio sagrado, por un aula inclusiva, para lograr la armonía, la equidad, la identificación, la participación, el rendimiento la unificación y trasformación de la atención de todos los estudiantes sordos y los que no lo son.

Lo que en las aulas de la Escuela de Pintura, donde se cuenta con estudiantes sordos, se ha estado realizado en continuar con una práctica docente tradicionalista y a los estudiantes sordos se les da un trato igual que los demás, a excepción de tener un poco más de paciencia para que el intérprete tenga tiempo de trasmitir la clase que el profesor está dando.

De tal forma que esto se viene dando desde el año 2011 cuando ingresan a la carrera de artes visuales cuatro estudiantes sordos y es así que están a punto de egresar pue solo falta un semestre y tendremos a pesar y en contra de todos los obstáculos que se hayan presentado cuatro egresados de artes visuales.

La ANUIES en su documento la "inclusión con responsabilidad social: una nueva generación de políticas de educación superior", donde propone:

"Construir una nueva etapa de desarrollo de la educación superior en el país, cuyos ejes sean garantizar la inclusión de los jóvenes en los procesos de formación avanzada, así como la consecución de niveles superiores de calidad y responsabilidad social de las instituciones y actores participantes en los procesos de transmisión, generación y divulgación del conocimiento. El acceso a la educación superior permite estar en contacto con el conocimiento y la cultura para construir una actitud crítica y responsable. Se requiere una educación superior de alta calidad que contribuya a:

- Impulsar y dar soporte a un nuevo modelo de desarrollo económico incluyente, en el cual el conocimiento avanzado sea la base de una economía productiva, dinámica y com-

petitiva, y del mejoramiento sostenido de los niveles de bienestar de todos los mexicanos. (ANUIES 2012, pág. 11)

Nacional

La Educación Inclusiva en México

Un país donde el artículo 3° de la Constitución Mexicana dicta que: "todo individuo tiene derecho a recibir educación", deduciendo como individuo, todo ser humano, sin exclusión de nadie.

Teniendo como base, que la idea de inclusión es transformar, no solo es acceder, es sobre todo una educación de calidad, que dé respuesta a las diferencias, es hacer efectivo para todo el derecho a la educación.

En mayo del 2011, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, decreta la *Ley General para la inclusión de personas con discapacidad,* en el artículo 2, apartado VI, se menciona que una comunidad de sordos es aquel grupo cuyos miembros tienen alguna deficiencia de sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral.

Así mismo en el apartado XII, del mismo artículo 2, respecto a la educación inclusiva dice, que debe propiciar la integración de personas con discapacidad, a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Esta Ley es importante principalmente para la comunidad de sordos, pues les permite que este legalmente establecida en todos los aspectos la inclusión y destaca el concepto de derechos humanos en su contenido, ya que promueve proteger y certificar los derechos de las personas con discapacidad, en un marco de respeto, igualdad y equidad.

En el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE) se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción, en este caso el objetivo 3 es el que importa su mención que dice:

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

En este sentido se puede observar que la inclusión es una meta específica y que presenta la oportunidad de que estudiantes sordos como parte de una población vulnerable, se integren a una carrera profesional y que terminen sus respectivos estudios.

Este Programa, señala, que para garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educati-



vo se deben ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles educativos, así como incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad. Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir sus estudios, limitando también su capacidad de insertarse exitosamente en actividades altamente productivas. Es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual. (Programa Sectorial de Educación, 2013, pag.29)

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, está construido bajo la premisa de que todos los grupos de la población deben formar parte y beneficiarse del desarrollo del país. Sólo una educación que incluya a todos los grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa.

El desafío de ampliar la cobertura, particularmente en la educación media superior y superior, es significativo y requiere de una adecuada planeación del crecimiento de los servicios a fin de obtener el mayor beneficio en el uso de los recursos disponibles. Extender la cobertura para facilitar el acceso es indispensable, pero no suficiente para el ejercicio del derecho a la educación.

Las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables. (DOF, 2013).

En el Diario Oficial de la Federación, se mencionan, las nuevas políticas educativas de inclusión, aportan el soporte institucional básico para los cambios de planes y programas de estudio donde se incluyan algunas líneas de acción como las propuestas por el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, las cuales se presentan en la estrategia y líneas de acción siguientes:

Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.

Líneas de Acción

- Actualizar el marco regulatorio con un enfoque para la inclusión en todos los niveles Educativo.

- Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.

- Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje. (en este caso de los estudiantes sordos)

- Desarrollar capacidades en docentes, directivos y supervisores para favorecer la inclusión educativa en la escuela regular.

- Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los alumnos con discapacidad.

- Impulsar acciones para que la convivencia de los estudiantes con discapacidad y sus compañeros sea apreciada como fuente de riqueza educativa y social.

Definitivamente se observa que la inclusión es una política educativa establecida y que en algunas ocasiones se ignora**,** es por ello que dentro de este gran marco institucional surgen las propuestas de inclusión y de trasformación no solo en discurso sino en hechos reales y tangibles cómo será el egreso de cuatro estudiantes de las artes visuales en este año, por lo tanto es preciso reformar los diferentes aspectos metodológicos y didácticos que se implementaron durante los semestres ya cursados, para que a las generaciones de estudiantes que le continúan tengan un mayor aprovechamiento académico, cultural, social y sobre todo personal.

Local

La educación Inclusiva en Durango.

La educación de sordos se ha dado desde la primaria, secundaria y nivel medio superior, las escuelas de Pintura y Psicología, de la UJED, son las primeras en contar con la apertura a ser escuelas inclusivas, las cuales están por egresar profesionistas en ambas áreas, se desconoce que en Durango haya otras escuelas o institutos a nivel superior que acepten estudiantes sordos.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018, de la Universidad Juárez del Estado de Durango, capitulo VII Políticas Institucionales en lo referente a las políticas transversales el punto 5 en la pág. 68 dice:

Se está planteando la inclusión de estudiantes sordos o con discapacidad en el Plan de Desarrollo Académico de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, esperemos que esta mención corresponda a los nuevos planteamientos que la UNESCO y ANUIES, proponen en sus programas.

Hasta la fecha no existe ningún marco legal de inclusión de estudiantes con vulnerabilidad en la Universidad Juárez del Estado de Durango, es a través de esta investigación que se pugnara porque se establezcan objetivos y líneas de acción que permitan ser una Universidad Incluyente en todos los sentidos y aspectos permitiendo el ingreso y la inclusión a estudiantes discapacitados y vulnerables.

La Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Auditiva, de Durango APADAC

Se formó en el año 1999, su objetivo promover el lenguaje de señas, como un medio de comunicación entre las personas sordas y las oyentes, dirigido por la Sra. Patricia Nava y el Dr. Corral Aragón, quien a través de una ardua labor social de apoyo han logrado grandes metas, integrar a la educación a los niños y jóvenes, desde la atención temprana de niños con sordera hasta la inserción de jóvenes sordos a carreras profesionales los cuales están por egresar seis, de los cuales cuatro son de la carrera de licenciatura en artes visuales y de la carrera de psicología, es un gran logro que se tendrá, algunos ya atienden a niños sordos, y es de considerar que cuando un sordo profesionista en alguna área da atención a otro sordo la comunicación es mejor pues están en un mismo contexto y en un mismo dialogo de señas y de contacto físico más armónico que cuando no lo es. El lema de APADAC es:

"Caminemos juntos, no importa que tu oigas, no te escucho pero si te siento"

La cultura sorda, se caracteriza por ser eminentemente visual, la comunidad sorda posee convenciones que derivan de la significación que tienen la visión y el espacio para los sordos. Resulta frecuente leer en muchos trabajos una especie de lista descriptiva de aquello que eso mismos autores llaman cultura sorda. Pero queremos, que quede claro, que la cultura sorda no se puede describir a partir de una lista de comportamientos, sino que significa una actitud, una experiencia de vida diferente que los lleva estructurar y simbolizar todo su mundo de modo distinto. Massone, M. I.; Simón M. & Druetta J.C. (2003, pág. 23).

Partiendo de que la educación debe ser inclusiva sin discriminación y con aceptación por los demás, cito a Gallegos, R. (2001), menciona las dimensiones de la educación holista, como un acto transformador que crea las condiciones pedagógicas para el despliegue del potencial ilimitado interior de cada estudiante.

Independientemente de la situación en la que se encuentre el estudiante es una forma de partida la aplicación de la educación holista como una educación inclusiva.

Los estudiantes sordos en la carrera de artes visuales: una experiencia maravillosa.

Fue en el año 2007 cuando se firma el convenio de la UJED con APADAC S.A., y posteriormente



la presidenta de la Asociación Sra. Patricia Nava, visita a la Directora de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías, Dra. Leticia Ontiveros Moreno, para a solicitar la flexibilidad a la inserción a la carrera de artes visuales de cuatro estudiantes sordos.

Fue un gran reto aceptar a cuatro estudiantes sordos en la escuela, sin tener ninguna capacitación los profesores, ni los trabajadores administrativos, ni los directivos mucho menos los estudiantes, pero aun así, con todas estos problemas, lo más importante era como se iban a comunicar, los profesores con estos cuatro estudiantes, que dinámicas y estrategias se iban a utilizar, como los integrarías a un grupo donde todos eran oyentes, fueron muchas las interrogantes y las discordancias que surgieron al momento de su ingreso a la carrera de artes visuales.

Sin importar tanto, si se estaba preparado o no para recibir estudiantes con discapacidad auditiva, se recibieron a cuatro estudiantes sordos en el semestre B-2011.

La primera estrategia fue, que deberían contar con un intérprete en todas las clases, que supiera el lenguaje de señas y que tuviera empatía con los estudiantes sordos, fue la Asociación quien asigno y gestiono a un intérprete de lengua de señas.

Posteriormente esta estrategia dio resultado, aunque con algunas deficiencias por la terminología que se aplica en las artes y de la cual el intérprete no tenía conocimiento. Hasta el momento han sido tres diferentes intérpretes los que han estado con los estudiantes sordos.

Cabe mencionar que en algunos casos si no es que en casi todas las asignaturas los profesores tiene que cambiar, algunas prácticas pedagógicas tradicionales, como por ejemplo, cuando comunican alguna instrucción al grupo deben hacer una pauta de tiempo para que el intérprete comunique a los estudiantes sordos y hacer una pauta para preguntas si se entendió la instrucción. Por lo tanto el hecho de tener estudiantes sordos en clase, ha desarrollado en los profesores una cierta paciencia y templanza principalmente en las asignaturas prácticas como escultura, pintura, dibujo, grabado entre otras.

Gutiérrez, M. y Ball, M. (2009, pág. 989), mencionan que la presencia del intérprete consolida significativamente las posibilidades de los sordos de ser tenidos en cuenta en un contexto donde ellos son una minoría, por otra parte el acompañamiento del interprete los coloco en una perspectiva de redimensionar algunos comportamientos habituales de la practica pedagógica.

En esta cuestión sabemos que el intérprete de lenguas de signos es la persona que transmite la información auditiva que se establece dentro del aula y sirve de puente comunicativo, entre el profesor y el estudiante sordo; y en pocas ocasiones se da entre el intérprete, los estudiantes sordos y sus compañeros de grupo.

Entrevista a Intérpretes

En una entrevista que se le realizo a los diferentes intérpretes que han tenido los estudiantes sor-

dos a lo largo de la carrera de licenciatura en artes visuales manifiestan que:

Definitivamente es necesaria la capacitación previa, al inicio de cada semestre en cuanto a los contenidos mínimos de las materias, para que ellos tengan más facilidad al momento de interpretar lo que profesor les dice en las clases.

Una forma de no hacer dependiente al estudiante sordo del interprete es dejarle que el realice sus propias tareas, por medio de un guía (este sería el tutor), uno de los intérpretes, comento que desafortunadamente tanto los profesores como los padres de los estudiantes sordos consideran, que el intérprete debe estar en todas las actividades y esto crea dependencia y el estudiante sordo no asume su responsabilidad, también comenta, que ser interprete es ser un puente de comunicación entre el profesor y el estudiante sordo, así como pasar la información tal cual explica el profesor, que si el estudiante sordo no cumple con su responsabilidad, no es un asunto del intérprete.

"Desafortunadamente los profesores no están capacitados en el lengua de señas y esa es una desventaja en la comunicación con estudiantes sordos, ya que comienzan a darles un trato especial como discapacitados y a no exigir tareas como a los demás estudiantes" (Abiahil Silva: intérprete).

Las opiniones de los interpretes son importantes pues da marguen a conocer el contexto real que se establece en la comunicación entre el intérprete el profesor y el estudiante sordo.

La familia debe acompañar en todo proceso pero a su vez debe estar rodeada por un equipo que respete sus propias potencialidades y los recursos con que cuenta para que de esta manera no interferir y lograr un equilibrio justo, donde no se someta al niño con necesidades educativas especiales a expectativas de logro que lo perjudican. Korinfeld, H.D. (1998, pág. 55).

La comunicación que se establece entre el profesor y el estudiante sordo a través del intérprete es favorable porque facilita la interacción y por ende el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Los intérpretes recomiendan que los profesores, se capaciten en el lenguaje básico de señas para integrarse al proceso de enseñanza y aprendizaje y tener una mejor comunicación con los estudiantes sordos.

Los profesores de la carrera de artes visuales opinan:

Los profesores también presentaron dificultades al inicio en estar pendiente de que el proceso de enseñanza y de aprendizaje realmente fuera significativo no solo para los estudiantes no sordos, sino para todos en general tratando al grupo como un todo, para que no se diera o se presentara la distinción por el hecho de ser sordos, también se les realizo una entrevista donde manifiestan que:

Como se puede observar las diferentes estrategias aplicadas en este reto tan importante de inclusión en la carrera de licenciatura en artes visuales ha sido una gran oportunidad para cambiar paradigmas y cerrar brechas en este sentido, de esta forma se sientas las bases necesarias



para que en las próximas modificaciones o actualizaciones de planes y programas de estudio de la licenciatura en artes visuales, se tomen en cuenta las necesidades que presenta la inclusión de estudiantes sordos o discapacitados para cursar la carrera. Así como también será importante, desarrollar una estrategia que permita a los estudiantes y profesores tenga, una actitud positiva hacia la diversidad, siendo este un objetivo de la educación inclusiva.

El Taller de Identidad para estudiantes sordos

Por gestiones de APADAC, se implementó un taller donde los principales retos eran lograr que el estudiante sordo reconociera su identidad universitaria, para motivar a que se sintieran participes de algo y ese algo es la carrera de artes visuales, este taller fue muy emotivo ya que las diferentes temáticas aplicadas despertaron la necesidad de manifestar emociones y sentimientos en los estudiantes sordos que se presentaron a lo largo de esta capacitación.

Los resultados obtenidos en el taller de identidad para estudiantes sordos, fue de gran impacto y de mucha satisfacción, la diversidad de temáticas que se desarrollaron permitieron un avance significativo, en cada uno de los estudiantes, los temas principales estaban enfocados al reconocimiento del hecho de ser estudiantes universitarios, a el conocimiento personal a través de la práctica meditativa y actividades artísticas realizadas.

Al formar grupo de relajación y meditación para sordos, permitió que estos desarrollaran confianza y seguridad, entre ellos mismos, su avance fue significativo ya que este taller les desarrollo la capacidad de asombro y renovaron su identidad universitaria.

Las diferentes dinámicas y estrategias que se aplicaron fueron las siguientes:

- La meditación fue a través del control de la respiración, y para darnos cuenta de que el término de los 15 minutos ya habían pasado colocaron una mano en la rodilla del otro así que con una seña en la mano se hacía en cadena y se abrían los ojos.
- Otras dinámicas fueron para desarrollar la capacidad de atención, así que formando un circulo y con pelotas de plástico de colores, se van pasando una a una hasta que cada quien logre tener en sus manos la pelota de color que tenía al inicio la atención debería estar en el color de la pelota y en que no se cayera al piso.
- Así mismo una forma de relajar y centrar al estudiante sordo a que estuviera en atención plena fue a través de una presentación de diapositivas con imágenes que contaran una historia y otras con paisajes que relajaran.
- Realizar dibujos de un pensamiento o de un sentimiento, también fue una estrategia que les permitió comunicarse con el grupo, con el capacitador y con ellos mismos.

Definitivamente este taller fue el parteaguas que dio marguen a estar presentes en seguimiento de los estudiantes sordos, a confiar creer en ello y a ser un guía en su trayectoria escolar.



En el proyecto de inclusión de personas no oyentes de Gómez J. citada por Bongarra C., menciona que la sociedad actual no está preparada para los hipoacústicos, que está creada para oyentes y videntes y para aquellos que tienen todas sus capacidades físicas y psíquicas normales desarrolladas. No obstante la sociedad se presenta como un escenario donde no todos sus actores son iguales. Considerando en particular a la persona no oyente como a una "persona que se desarrolla en la vida de un modo mayormente visual", siendo una forma de ver la situación no como un problema sino como un camino diferente. Bongarra, C. (2008). pág. 211

La tutoría entre iguales: una oportunidad de incrementar el aprendizaje de estudiantes sordos en la carrera de artes visuales.

La experiencia en la academia, ha dado marguen a considerar que las tutorías entre iguales serán la estrategia que permita a los estudiantes sordos a adquirir mas confianza, y seguridad para ir preparando el camino de su egreso y asuman la responsabilidad y el compromiso con ellos mismos de lo que esto representa.

La propuesta que se está implantando actualmente es las tutorías entre iguales para un mejor aprovechamiento en el aprendizaje de artes visuales:

Es en este semestre B-2015 cuando están por egresar cuatro estudiantes sordos de la carrera de licenciatura en artes visuales que se presenta la propuesta de implementar las tutorías entre iguales, entre parejas, formadas por un estudiante sordo y otro no, ya se esté llevando a cabo en asesorías y todo indica que este apoyo significativo y cooperativo será el parteaguas para fomentar no solo un aprendizaje sino un lazo de amistad perdurable y emotivo.

Los estudiantes sordos de la carrera de artes visuales expresan su sentir

Se realizó una entrevista a los estudiantes sordos que están por egresar de la carrera de licenciatura en artes visuales y la pregunta base fue ¿cuál ha sido tu experiencia en tu trayectoria escolar en esta escuela?

Las repuestas casi fueron las mismas, se sienten felices y preocupados por el proceso de egreso, no saben que van a hacer, hacia donde van a dirigirse, quien los va ayudar, que van a hacer cuando egresen como se van a titular, siendo esto un reto más por enfrentar dado el momento de su egreso.

Mi experiencia como profesora de estudiantes sordos en las artes visuales.

Desde un inicio creí que iba a ser una gran carga académica y psicológica, tener frente a cuatro es-

tudiantes sordos y a un intérprete, no sabía de momento como iniciar un dialogo con ellos, no sabía si al momento de hablar me dirigía al interprete o a los estudiantes, eran muchas las incertidumbres del momento, el ambiente tenso, intranquilo y hasta un poco desesperante se manifestaba los dos primeros días de clases.

Al reflexionar y tener una plática con el intérprete, la situación cambio pues la forma de pensar y de actuar no eran las correctas, así que decidí, investigar un poco sobre lo que era una persona sorda, visite la Asociación (APADAC), para conocer sus contextos sus espacios las personas que los acompañan etc., mi perspectiva cambio.

Y es a partir de ahí que tomo la decisión y comienzo a tratar a los estudiantes sordos como cualquier otro estudiante y al dar mi clase me dirijo a ellos no al intérprete y les pregunto a ello si entendieron las indicaciones de la clase o no…. aunque sé que no me escuchan, ni me voltean a ver porque están atentos al interprete y a su propio lenguaje, yo decido sentirme también bien con todos los estudiantes y que sepan que el dialogo es grupal, inter grupal y personal.

Han sido muchos los cambios que han generado en mi persona tener estudiantes sordos, pues he tenido que aprender a ser paciente, tolerante y discreta en mi espacio docente, los estudiantes sordos son jóvenes que tienen mucha inquietud y necesidad de ser y de pertenecer, así que las clases con estudiantes sordos son amenas, dinámicas, tranquilas y se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo donde el principal logro es el desarrollo de la creatividad de todo el grupo.

Me siento satisfecha y por el momento he decidido aprender el lenguaje de señas para poder comunicarme más personalmente con mis estudiantes sordos.

Menciona el Dr. Dennis Cardoze (2007), que la inclusión educativa deberá crear culturas inclusivas donde se formen comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras y estimulantes en las que cada uno sea valorado, que se desarrollen valores inclusivos, compartidos por todo el personal dela escuela, los estudiantes y las familias, estos principios deberán guiar las políticas de las escuelas y el quehacer diario.

Contexto Socio cultural de un estudiante sordo:

Se realizó una entrevista a una estudiante sorda la cual manifiesta que su espacio cotidiano, donde se desenvuelve día con día es el siguiente:



Tabla 1.

Contexto socio cultural de un estudiante sordo.

Este grafico nos muestra el espacio o contexto donde vive un estudiante sordo, y nos damos cuenta de que es limitado hasta cierto punto. Se ha desarrollado estrategias como realizar un viaje donde no intervino el intérprete ni los padres, y fue un experiencia maravillosa y de mucho beneficio, pus se sale de la cotidianidad del estudiante sordo.

La escuela de pintura ofrece a los estudiantes sordos, aceptación, comprensión, adaptación, infraestructura, buen trato, expectativas de desarrollo de acuerdo a sus potencialidades y al desarrollo de sus competencias**.**

El Intérprete de Lengua de Signos es un profesional que transmite la Información auditiva que se establezca dentro del aula y sirve de puente comunicativo entre el profesorado y el alumnado sordo, o entre éste último y sus compañeros oyentes.

Se han encontrado barreras que no han permitido un avance dinámico armónico y significativo, refiriéndose con esto a los estereotipos y prejuicios de padres, profesores, estudiantes, personal de apoyo, directivos, entre otros.

El perfil docente inclusivo.

Se propone un perfil de docente inclusivo, que atienda a estudiantes sordos en la Licenciatura y este deberá ser un profesor que sea innovador, emprendedor, promotor, comunicador, empático y afectivo, que demuestre atención plena con los estudiantes que sea generador de espacios armó-



nicos y sagrados donde se desarrolle la práctica docente y que haga del estudiante un ser feliz a pesar de las circunstancias que lo rodeen. Que practique la paz y la serenidad en el aula, que sea difusor del bienestar, la sustentabilidad y la equidad de género, así como de respeto mutuo entre estudiantes**.**

Criterios a considerar:

Comunicación: desarrollar habilidades comunicativas en todo tipo de situaciones priorizando la superación de problemas auditivos y la falta de articulación y pobreza de vocabulario.

Se deberá considerar que los estudiantes con discapacidad auditiva posee otro tipo de habilidades comunicativas suficientes que le permiten la adaptación al medio y la inclusión es efectiva logrando esto con la estrategia de contar con un traductor en el transcurso de la carrera.

Es recomendable contar con el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en el estudiante sordo, debe presentarse como un proceso de construcción basado en la adquisición de la lengua oral y la de señas.

Estrategias didácticas recomendadas para una práctica docente inclusiva:

Uso del cañón de proyección imágenes visuales para comprensión de un tema.

Construcción de mapas conceptuales, gráficos y elaboración de tablas para la comprensión de un tema.

Gráfico de enunciados y seguimiento de acciones.

Proceso de enseñanza con investigación de campo.

Incentivar a los estudiantes sordos a que asuman posiciones de liderazgo de la misma manera que lo hacen los demás estudiantes.

Asignarle responsabilidades como cualquier otro estudiante.

Estimular la independencia de los jóvenes sordos.

Estrategias para la construcción de una comunidad según la UNESCO, menciona algunos indicadores a que permiten esta construcción y son los siguientes*:*

Que los estudiantes se ayuden unos a otros (en este sentido la estrategia de tutorías entre iguales podría ser una solución, misma que se está intentando realizar en los cuatro estudiantes que están



por egresar de la Licenciatura en Artes Visuales)

Que los miembros del personal de la escuela colaboren entre ellos.

Que el personal de la escuela y el estudiantado los traten con respeto.

En este sentido es importante señalar que los cambios serán muchos y que se deberá replantear la organización académica, como lo menciona Casanova y Rodríguez (2008. Pág. 39), el modelo inclusivo de educación requiere flexibilizar la organización escolar: rediseñar la utilización de espacios, planificar el uso de los materiales, elaborar otros materiales complementarios, plantear la necesidad de trabajo en equipo.

Metodología

Esta investigación tiene como guía el análisis descriptivo y analítico bajo la perspectiva de la investigación cualitativa**.**

El método descriptivo, proporciono los elementos indispensables para llegar a la comprensión y análisis de lo que son las escuelas inclusivas, la estrategia de las tutorías entre iguales y sobre todo la comunicación que se establece entre los participantes los estudiante sordos, los profesores, los intérpretes y los tutores de los sordos, siendo los actores principales los estudiantes sordos.

Así mismo el método analítico, basado en la observación y el examen de un hecho en particular que es la comunicación entre profesores, estudiantes sordos y no sordos e intérpretes, de tal forma que permitió comprender el acercamiento en un contexto dado que es el desarrollo académico en la carrera de licenciatura en artes visuales de dichos estudiantes.

Los participantes de esta investigación son exclusivamente estudiantes sordos inscritos en la carrera de licenciatura en artes visuales de los cuales cuatro de ellos están por egresar.

Se establecieron criterios de inclusión y de exclusión en la investigación:

Criterios de Inclusión: todos los estudiantes sordos inscritos en la carrera de licenciatura en artes visuales

Criterios de Exclusión: los estudiantes sordos que por algún motivo hayan abandonado sus estudios de artes visuales.

La forma de recolectar la información requerida para esta investigación fue de manera de entrevista directa no estructurada de forma personal con los participantes estudiantes sordos, intérpretes y profesores involucrados.



Resultados

Hasta el momento los resultados que se tienen son buenos, porque se ha asignado a cada uno de los estudiantes sordos un tutor (estudiante no sordo), el cual a través de un programa de tutorías entre iguales, el cual tiene un coordinador, donde se ha realizado y capacitado en cuanto a las funciones que debe hacer y lo que no debe hacer un tutor, para que este no resuelva el trabajo del estudiante sordo sino que sea un guía, un asesor en los trabajos y tareas que los profesores encarguen de tal forma facilita el aprendizaje y de esta forma el tutor también aprende.

Se tienen 4 estudiantes sordos en el semestre 8° y 2 estudiantes sordos en el 6° semestre de la carrera de artes visuales.

Una estudiante del 8° semestre, está teniendo dificultades, para terminar ha tenido que reprobar una materia, los problemas que se presentan son por ausentismo, mas no por problemas de aprendizaje, es un reto para que permanezca y no deserte, pero consideramos que la tutoría entre iguales y dando seguimiento personal lograremos que termine la carrera de artes visuales pues solo le falta un semestre.

La capacitación y el refuerzo que presenta las tutorías entre iguales es una metodología definitivamente útil y beneficiosa, misma que se ha realizado un proyecto para aplicarlo a todos los estudiantes pertenecientes a APADAC, en Durango, esperemos que sea aprobado por INDESOL, y ponerlo en práctica para beneficio de los estudiantes sordos de la comunidad de Durango.

Se han obtenido buenos resultados hasta la fecha ya que la relación entre los tutores y tutorados sordos está teniendo una comunicación afectiva y efectiva, manifestando de manera personal los estudiantes sordos que ha sido una ayuda considerable y esto aligera el trabajo académico permitiendo tener un cumplimiento más certero de lo que es cada una de las materias de la carrera de artes visuales.

Esto se comprueba por el hecho de que ninguno de ellos reprobó alguna materia, las calificaciones obtenidas en este semestre se incrementaron un poco, lo cual da marguen a reconocer el esfuerzo realizado por los tutores (estudiantes no sordos) que participaron.

Los estudiantes sordos pasaron a 9° semestre y otros a 7° semestre lo que permite continuar con las tutorías entre iguales para fortalecer académicamente a cada uno de ellos y permitir un egreso donde se encaminen a la titulación, lo cual sería un gran logro.

Cabe mencionar que la capacitación de la tutorías entre iguales permitieron que cada estudiante asumiera su rol uno de tutor y el otro de tutorado, esto permitió un acercamiento de cooperación entre ambos estudiantes

Así mismo en referencia a la comunicación entre los estudiante sordos y los profesores de acuerdo a la investigación no es tan directamente significativa pues el intérprete es el que recibe la información y la transmite al estudiante sordo, ninguno de los profesores de artes visuales saben el lenguaje de señas, así que si el intérprete no asiste a clases en alguna ocasión el estudiante sordo

se queda sin clases, esto realmente es un problema que hasta la fecha no se ha presentado, pero que si se ha atendido contando con un intérprete sustituto, para que en ninguna ocasión falte el intérprete a clases.

Conclusión

Definitivamente queda claro que la educación inclusiva de estudiantes sordos en las escuelas de educación superior elimina situación de segregación y de discriminación, se prepara personas en las artes visuales para atender al público apartado por la falta de comunicación.

De esta forma se concluye con un discurso inclusivo e incluyente, dando a conocer, el transito que han tenido estos cuatro estudiantes sordos, en la carrera de licenciatura en artes visuales, y que aun transitan por las aulas con el anhelo y la esperanza de egresar y contar con un título de profesionista, donde sus deseos y sus expectativas se van a ver logradas, sabiendo que hicieron lo mejor y para la Escuela de Pintura y Escultura todo un reto logrado, pues serán los primeros Licenciados en artes visuales sordos, a nivel nacional, no se conoce a otros artistas visuales que cuenten con un título profesional de esta índole.

Y para ellos será un gran reto garantizar la equidad educativa y asegurar la educación a la diversidad facilitando siempre el acceso, la permanencia y la promoción de todos los estudiantes independientemente de su condición de etnia, origen social, procedencia y /o condiciones personales.

A fin de cuentas y a forma de conclusión, nos hemos dado cuenta de, que no hay un modo único o una respuesta académica convenida a las necesidades de los estudiantes sordos; lo que si se observo fue que se debe tener una buena planificación en el aula y en las actividades extra escolares, así como las diferentes personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos.

A nosotros los profesores, nos corresponden ir creando espacios que reivindiquen y permitan contar con las condiciones necesarias para que otros estudiantes sordos también tengan esta oportunidad de cursar una carrera profesional.

Nos queda claro, que es necesario el implemento de políticas educativas, nacionales y estatales que, permitan establecer líneas de acción metas específicas donde la inclusión sea una realidad, no solo en escuelas de arte si no que haya oportunidad donde los jóvenes sordos quieran realizar su carrera profesional, pugnamos porque, esta investigación sea fértil y conlleve a otras escuelas y facultades a tener la apertura a la inclusión.

Así mismo será necesario establecer parámetros que permitan la capacitación docente y la capacitación de intérpretes en el área de las artes, también incrementar talleres de superación personal de identidad universitaria para los estudiantes sordos y continuar dando seguimiento hacia su inserción laboral, todo un reto que es posible realizar con la disposición y la colaboración de

toda la planta docente.

Afortunadamente ya hay escuelas en España, que están haciendo realidad la inclusión de niños y jóvenes sordos con oyentes, y esto a través de la participación conjunta de dos profesores simultáneamente, de los cuales uno es competente en lengua de señas, llamándose contextos educativos mixtos. Estas experiencias de escolarización combinada, nos enseña que debemos y podemos pensar en otros esquemas que no será fácil hacerlo pero, que no es imposible. Domínguez, A.B., (2009, pág. 50).

Es en este sentido que le damos más importancia a ser una Escuela que tenga como visión la Inclusión de estudiantes con vulnerabilidad, ya que se considera que la carrera de artes visuales, permite que el estudiante se exprese, se manifieste se comunique y entable un diálogo interno a través de las imágenes que representa en sus diferentes obras ya sean pictóricas, escultóricas, fotográficas etc.,

Nos queda claro que el fomento a la diversidad de los estudiantes en fundamental para prevenir y resolver problemas de discriminación, de falta de tolerancia de respeto; por esto creemos que si se educa en la inclusión, el respeto y la valorización de las diferencias, se dará en la convivencia y conocimiento con personas vulnerables en nuestro caso estudiantes sordos, y otros que están en situaciones y modos de vida distintos, de esta forma entablaremos lazos de amistad de cooperación y de solidaridad, enriqueciéndose todos los que formamos parte de esta comunidad en la EPEA-UJED.

Referencias:

Alardin, G.S. (1984). Los procesos del aprendizaje en el niño con problemas de comunicación humana. México: Jus S.A. de C.V

ANUIES, (2012), Inclusión con responsabilidad social: una nueva generación de políticas de educación superior. Recuperado el 12 de marzo del 2015, de http://www.anuies.mx/gestor/data/personal/anuies05/doc/4-1_Mayo_2012-Inclusi%C3%B3n_con_responsabilidad_social-Documento_resumido.pdf

Anzola, M.; León, A. & Rivas, P. (2006). Educación superior de sordos. (Versión electrónica) EDUCERE, 10(33) 357-360

Barradas, A.M.E. (2014). Educación Superior inclusiva en México una verdad a medias, pág. 25. Recuperado el 4 de mayo del 2015, en https://books.google.com.mx/books?id=tm18AwAAQBAJ&pg=PT53&dq=interprete+de+sordos+mexico&hl=es-419&sa=X&ei=EoVOVd31MIb2yQS68oHwBA&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=interprete%20de%20sordos%20mexico&f=false

Bongarra, C. (2008). La Universidad y la Inclusión de Sordos. XVI jornada de reflexión académica en diseño y comunicación. 9(9), 211. Recuperado el 5 de mayo del 2015, de http://fido.



palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=123&id_articulo=1018

Booth T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva, [en línea]. En http://www.oei.es/noticias/spip.php?article15015 consultada en mayo del 2015

Cardoze, Dennis. (2007). La inclusión educativa, una escuela para todos. Recuperado el 19 de marzo del 2015, de http://es.slideshare.net/beruscka/inclusion-educativa?next_slideshow=1

Casanova, M.A. & Rodríguez H.J. (2009). La inclusionm educativa, un horizonte de posibilidades. Editorial Muralla. Recuperado el 2 de mayo del 2015, de https://books.google.com.mx/books?id=XeJZAbb5gesC&printsec=frontcover&dq=la+inclusion+educativa&hl=es-19&sa=X&ei=P3ZOVaP9MYSXygSn34HgBg&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20inclusion%20educativa&f=false

Domínguez, A.B. (2009). Educación para la Inclusión de Alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1), 45-51. Recuperado el 24 de marzo de 2015, de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado el 7 de abril del 2015, en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013

Gallegos, R. (2001). Educación holista, pedagogía del amor universal. México: Royal litographics S.A. de C.V.

Guajardo, E. (1995). La Inclusión e integración educativa en el mundo; implicaciones teóricas metodológicas y sociales. Recuperado el 1 mayo del 2015, en http://www.academia.edu/2345927/La_inclusi%C3%B3n_y_la_integraci%C3%B3n_educativa_en_el_Mundo._Implicaciones_te%C3%B3ricas_metodol%C3%B3gicas_y_sociales

Gutiérrez, M. y Ball, M. (2009). Estudiantes sordos en la educación superior una experiencia entorno a la literatura infantil y juvenil. Revista abc de Investigación arbitrada, 13(47), 997-1007. Recuperada el 24 de marzo del 2015, de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3656253

Korinfeld, H.D. (1998). Ensayos y experiencias psicología en el campo de la educación. Sumario

año 5, Vol.26, (pág. 55). México.

----------(2011). Ley General de Inclusión de personas con discapacidad, recuperado el 4 de abril del 2015 de. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Massone, M. I.; Simon M. & Druetta J.C. (2003). Arquitectura de la escuela de sordos, colección de estudios de la minoría sorda primera edición en español en versión digital. 23. Recuperado el 3 de mayo del 2015, de www.librosenred.com

PDI-UJED, (2014). Plan de Desarrollo Institucional 2013-2018, de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

PSE, (2013). Programa Sectorial de Educación, 2013-2018, recuperado el 3 de abril del 2015, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Rivas, M. F. & López M.L. (s.a.). Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalía física y sensorial. 273. Recuperado el 4 de mayo del 2015, en https://books.google.com.mx/books?id=ax4qFR77nhwC&pg=PA203&dq=estudiantes+sordos+en+carreras+profesionales&hl=es-419&sa=X&ei=9H9OVaLIGMWpogSVhYGwDA&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=estudiantes%20sordos%20en%20carreras%20profesionales&f=false

Viñas, Adrianzen, M. (2011). La Educación de las personas diversamente hábiles. Ponencia del XI aniversario de la universidad católica de Perú. Recuperado en 20 de marzo del 2015, de http://es.slideshare.net/pazybien2/la-inclusin-educativa-hagmosla-realidad

Salas, P. (2009). Logogenia: un método para enseñar a escribir a niños sordos e hipoacústicos. Recuperado el 5 de mayo del 2015, de https://www.youtube.com/watch?v=QseClmVCrgo

Stainback, S. (2001). Aulas inclusivas, un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. España: Narcea S.A. ediciones

Torres, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para Sordos en México. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1), 45-51. Recuperado el 24 de marzo de 2015, de www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art9.pdf

UNESCO & OEI, (2008). Conclusiones y recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado el 30 de marzo del 2015 de, http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión educativa.* México: Ediciones Aula N. recuperado en marzo del 2015, de http://www.sinectica.iteso.mx

Anexos

Formato de entrevistas

Universidad Juárez del Estado de Durango, Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías

Entrevista a Docentes con estudiantes sordos inscritos en la carrera de

Licenciatura en Artes Visuales

Los resultados de esta entrevista, serán estrictamente confidenciales y de uso investigativo.

Materias que imparte:____

1 ¿Cuál ha sido el mayor problema con la enseñanza de los estudiantes sordos?

2 ¿Mencione tres actividades didácticas aplicadas en la enseñanza, a los estudiantes incluyendo a los sordos?

3 ¿Considera, que el intérprete es indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante sordo? Sí____ No_____

¿Un estudiante sordo, se expresa a través de imágenes en sus trabajos igual, que un estudiante, que no lo es? Sí___ No___ ¿Cuál es su opinión?

¿Si se inscriben más estudiantes sordos, cuáles serían sus recomendaciones para un mayor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Gracias por su colaboración….

Universidad Juárez del Estado de Durango, Escuela de Pintura, Escultura y Artesanías

Entrevista a Interpretes de Estudiantes sordos inscritos en la carrera de Licenciatura en Artes Visuales

Los resultados de esta entrevista son estrictamente confidenciales y de orden investigativo

¿Es necesaria una capacitación antes de entrar a ser intérprete de un estudiante sordo en la carrera de artes visuales? Sí___ No___ ¿Cuál es su opinión?

¿El intérprete debiera estar inmerso en todas las actividades del estudiante? Sí___ No__

¿Cuál es su opinión?

¿Considera que establece una comunicación favorable y de buena comprensión entre el estudiante sordo y el profesor?

¿Cree conveniente contar con los temas de las materias un semestre antes para saber su contenido? Si___ No___

¿Cuáles serían sus recomendaciones para tener una mejor comunicación entre estudiantes sordos, estudiantes que no lo son y profesores dentro y fuera del aula?

Gracias por su Participación

CAPÍTULO 18

LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD; EXPERIENCIAS, RETOS Y EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES DEL NIVEL BÁSICO

ATTENTION TO LEARNERS WITH DISABILITIES: EVIDENCE, CHALLENGES AND EXPECTATIONS AMONG ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Francisco Nájera Ruiz

francisconajera10@yahoo.com.mx

Roberto Murillo Pantoja

rmurillop@hotmail.com

Germán García Alavez

ger.gar.ala@gmail.com

Ignacio Sánchez Jaimes

normalreyesa@gmail.com

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

El estudio de la educación inclusiva ha tenido un proceso de análisis importante en diferentes ámbitos. En la Educación Básica, poco se ha estudiado desde las experiencias y expectativas de los docentes. La investigación retoma las estrategias didácticas para el aprendizaje enfocadas a estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin algún tipo de discapacidad. La investigación es de corte cualitativo porque es una perspectiva útil para obtener y analizar la información. La muestra se conforma de 44 docentes, quienes realizan su práctica educativa o son docentes titulares, en el nivel preescolar y el nivel de primaria. Se utiliza la entrevista individual semiestructurada. Existen algunos hallazgos identificados. Respecto a sus expectativas, los docentes comprenden las características de la realidad áulica y la diversidad del alumnado, con condiciones y características personales, e identifican a estudiantes con discapacidad cognitiva, física, mental y sensorial.



En sus intervenciones y diferentes experiencias de la práctica en el aula regular apoyan a los estudiantes en su adaptación al ámbito educativo y al desarrollo de sus potencialidades. Los docentes han avanzado en proporcionar oportunidades significativas de aprendizaje y atención enfocadas al bienestar y desarrollo, inclusión, interacción, participación, confianza en sí mismos, accesibilidad, y combatir actitudes de discriminación.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas inclusivas, personas con discapacidad.

Abstract

Inclusive education has been the focus of numerous studies. Regarding elementary school education, however, research needs to examine the experiences and expectations of teachers. In this chapter, we present a qualitative study examining the instructional strategies that these teachers use with students with special needs, regardless of their disability profile. In the study, 44 kindergarten and elementary school student-teachers and teachers participated in semi-structured interviews. Regarding expectations, participants understand the characteristics of the reality of the classroom and student diversity. Through their praxis, participants help students with special needs to adapt to the educational environment and develop their potential. They report advances in stimulating the students' psychomotor, sensory, social, emotional and cognitive development. Their pedagogical strategies favour team, individual, and group work, task assignment and learner responsibilities. These strategies provide significant learning opportunities and attention to inclusion, interaction, participation, confidence and accessibility.

Key Words: inclusive education, inclusive practices, persons with handicap.

Introducción

La actual realidad social y cultural de México se refleja en las instituciones educativas, donde se manifiesta la complejidad del contexto escolar. Las políticas educativas sugieren la inclusión de niños con algún tipo de discapacidad en las escuelas comunes porque los niños tienen derecho a asistir a escuelas para todos; necesitan participar en actividades normales con sus compañeros de la misma edad, contar con una atención apropiada, ayuda pedagógica, servicios educativos, condiciones de aprendizaje adaptados, y la previsión de recursos. Datos del INEGI (2004) señalan un dato importante del año 2000 en México: el 1.8% de la población presentaba discapacidad.

Los servicios de educación especial se encuentran hoy vinculados con el servicio de la escuela re-



gular. Para la Secretaría de Educación Pública (2002), la integración educativa es el proceso donde los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes, o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, y reciban los apoyos necesarios para tener acceso a los propósitos generales de la educación.

Un estudiante tiene algún tipo de discapacidad cuando presenta dificultades mayores que el resto de alumnos para acceder a los aprendizajes y a una mejora de la calidad de vida. De esta forma, su dependencia a la educación es más acentuada porque la necesita para sobreponerse a las limitaciones. En la matrícula actual de la Educación Básica hay niños y niñas con algún tipo de discapacidad intelectual o física. Ante los lineamientos de las autoridades educativas, los docentes necesitan planear y ejecutar estrategias eficaces para los alumnos con algún tipo de discapacidad porque requieren tanta educación como sus pares.

Pero llevarlo a la práctica puede estar lejos de ser fácil porque existe una brecha entre la retórica y la realidad. Es necesario traducir las intensiones en acciones concretas porque pueden existir discrepancias entre la teoría y la práctica. La inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad en el contexto de la educación ordinaria es un reto a sus posibilidades de desarrollo personal porque un idéntico tratamiento no necesariamente es la respuesta. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS, 2011) señala que las personas con discapacidad presentan condiciones de marginación y no tienen los servicios necesarios para cubrir sus necesidades. Las estadísticas avalan los inadecuados resultados de las personas con discapacidad en términos de contexto académico, en clara desigualdad con las personas sin discapacidad.

Una cantidad significativa de niños con algún tipo de discapacidad reciben una educación apropiada. Sin embargo, pueden existir escuelas no preparadas porque en las aulas regulares muchos alumnos con algún tipo de discapacidad pueden estar recibiendo poca o ninguna educación o se aplican métodos inadecuados a la necesidad detectada. Sin un cuidado y atención apropiados a sus impedimentos y falta de acceso a los conocimientos, su desarrollo quizá se obstaculice.

Las inadecuadas acciones pueden contribuir a un coste emocional y social para el entorno familiar y para la comunidad circundante, de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Verdugo y Rodríguez (2008) denotan la trascendencia del papel del docente. Consideran que la mayoría de los profesores están familiarizados con los elementos importantes para facilitar los procesos educativos inclusivos. Sin embargo, los docentes desconocen en muchos casos, la manera adecuada de utilizar estas ideas y recursos. La brecha entre la legislación vigente y su aplicación está acompañada de una distancia entre las teorías e investigaciones, y las prácticas inclusivas en las aulas.

Con estrategias poco idóneas, los alumnos pueden mantener o aumentar el desfase con su grupo de referencia porque los docentes, en general, no cuentan con una cualificación profesional, pueden tener poca preparación desde lo teórico, o sea necesario ciertos niveles de capacitación. Al respecto, Campabadal (2001) analiza que los docentes tienen la responsabilidad de proporcionar diversas respuestas didácticas y apoyar a las necesidades educativas de los estudiantes y, a la vez, continuar atendiendo las exigencias curriculares para el resto del estudiantado.

Ante un contexto complejo es importante plantear algunas preguntas guía y documentar experiencias porque en la realidad concreta de las aulas poco se ha documentado su atención.

Preguntas guía

¿Cuáles son las discapacidades cognitiva, física, mental y sensorial de los estudiantes, presentes en la escuela regular de educación básica?

¿Cómo los docentes reconocen y comprenden las situaciones actuales en la práctica, para atender a niños y niñas con algún tipo de discapacidad?

¿De qué forma los docentes, a través de sus estrategias pedagógicas, están educando a los alumnos con algún tipo de Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, para integrarlos, establecer canales de comunicación, encontrar soluciones de movilidad, y favorecer el desarrollo de sus conocimientos, destrezas y actitudes?

Objetivo General

Analizar la calidad de la enseñanza para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, con alguna necesidad cognitiva, física, mental o sensorial en la educación básica, recibida en el ámbito escolar.

Específicos

Analizar las expectativas de los docentes acerca de la educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad.

Identificar las estrategias, técnicas y acciones existentes llevadas a cabo por los docentes, para la integración, canales de comunicación, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, y el desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes de los alumnos con algún tipo de discapacidad, en la escuela común de la educación básica.

Supuesto

La adecuada atención por parte de los docentes, a través de prácticas inclusivas para la incorporación de estudiantes con algún tipo de discapacidad posibilita su bienestar y desarrollo intelectual, social, emocional y físico.

Marco teórico referencial

La educación inclusiva

Los principios de la educación inclusiva fueron fortalecidos en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, de Salamanca (UNESCO, 1994). Se ratificó en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (UNESCO, 2000). La educación inclusiva se considera actualmente, como "un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos" (UNESCO, 2009:8).

García (2008) identifica elementos importantes para comprender la educación inclusiva. Para el autor, la educación inclusiva promueve el desarrollo de una escuela para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. El ambiente se entiende como un factor determinante y, como consecuencia el curriculum y la metodología deben facilitar que todos los estudiantes puedan tener presencia, participar y aprender junto con el resto de sus compañeros. La inclusión significa ir más allá de la integración del alumnado con discapacidad, con la eliminación de las barreras para evitar segregar a los alumnos en itinerarios paralelos en la misma institución educativa o, en última instancia, sean enviados a centros especializados.

Las Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad

Luque (2009) analiza las Necesidades Educativas Especiales. Para el autor, las necesidades educativas de cualquier persona con discapacidad se relacionan a las características de la persona, limitaciones en el acceso a recursos y servicios, y dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. Se enfoca en la mejora y la superación de las condiciones de accesibilidad, de compensación y de ajuste, y un mejor conocimiento de la persona, su aceptación y apoyo. Garrido (2002) afirma que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia: física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todas las modificaciones al currículo.

Desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001), por discapacidad se entiende la circunstancia de aspectos negativos de la interacción del individuo y sus factores contextuales, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Para Luque (2006), la discapacidad es aceptada como un estado o situación en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto.

Para Casanova y Cabra (2009) las causas de la discapacidad pueden ser diversas. La motriz se refiere a la pérdida o limitación de una persona para caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o de una parte del mismo; la visual incluye la pérdida total de la vista y la dificultad

para ver con uno o ambos ojos; la mental abarca las limitaciones para el aprendizaje de nuevas habilidades, alteración de la conciencia, capacidad para conducirse o comportarse en las actividades de la vida diaria, y su relación con otras personas; la auditiva corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar; y de lenguaje referida a limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible.

Romañach y Palacios (2008) los ubican en varios aspectos. Incluyen la discapacidad auditiva: leve, moderada y severa, y la discapacidad visual profunda, severa y moderada. La discapacidad intelectual se caracteriza porque la persona no recuerda las cosas o no aprende tan rápido como otras personas de su edad. La discapacidad física se denota en las personas con dificultades de locomoción, como consecuencia de una falta o deterioro de uno o varios miembros del cuerpo. Incluida en la discapacidad física está la parálisis cerebral, epilepsia. Están los problemas que afectan las articulaciones, los huesos, músculos.

Están las dificultades de aprendizaje y del habla. Es un trastorno que afecta la capacidad para comprender lo que ve y oye, o para conectar información. Entre los tipos de aprendizaje está la hiperactividad; se caracteriza porque las personas no pueden permanecer sentadas, se distraen fácilmente, presentan inquietud, y por lo general el resto de la clase desvía su atención por las conductas que presentan.

Está el déficit de atención a través de la falta de atención a las tareas. Los problemas de organización espacial o temporal es la dificultad del alumno para manejar el espacio y el tiempo. La dislexia se evidencia en la lectura, al omitir letras, cuando cambia una por otra y cuando lee sin hacer ninguna pausa.

Se incluye también los talentos excepcionales; son las personas con una inteligencia significativamente superior a la normal. No es discapacidad pero puede afectar la adaptación del niño a la escuela porque al aprender rápidamente necesitan de una atención para obtener más información de la que adquieren sus compañeros de grado.

Las características de la discapacidad en los planes y programas de estudio

La Secretaria de Educación Pública (2002) favorece el acceso y permanencia en el sistema educativo a niños, niñas y jóvenes, con necesidades educativas especiales, con prioridad para aquellos con discapacidad. Es importante aportar los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad para el desarrollo de sus capacidades al máximo e integrarlos al ámbito educativo, y social.

Los principios pedagógicos, como sustentos del plan de estudios 2011 de Educación Básica (SEP, 2011) enfatizan la importancia de favorecer la inclusión para atender a la diversidad. El sistema educativo hace efectivo el derecho de reconocer la diversidad, al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. Es inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a

las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación hacia las niñas, niños y adolescentes.

Para atender a los alumnos con discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva) se requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas; es necesario identificar las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación y confianza en sí mismos, para combatir actitudes de discriminación.

Para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieren de una promoción anticipada. A la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, donde cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente.

Los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, y educación preescolar para la formación docente (SEP, 2012) especifican elementos importantes respecto a la atención educativa para la inclusión. Como propósito principal, los planes de estudio posibilitan al docente en formación la apropiación de conceptos básicos relacionados con la educación inclusiva, reconozcan sus antecedentes legales en los ámbitos nacional e internacional. Se pretende desarrollar las actividades y prácticas inclusivas al interior del aula con el fin de eliminar barreras para la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

La inclusión no es únicamente la asistencia a la escuela regular de los alumnos con alguna discapacidad. Es su sentido más amplio se relaciona con elementos y barreras, las cuales obstaculizan la participación y los aprendizajes de todos los alumnos. Deben estar preparados para atender a la diversidad en el aula de clase porque muchos alumnos, sin importar su condición intelectual, física o psicológica pueden enfrentar obstáculos y dificultades en su proceso de aprendizaje porque no se consideran sus diferencias en cuanto a estilos y formas de aprender.

Es importante diseñar planeaciones didácticas, con la aplicación de sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. Es importante generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias de los alumnos. Es indispensable propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Se denota un concepto emergente en la formación de docentes. Describe y da importancia a las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Es el reconocimiento para comprender a la discapacidad porque ya no es vista como una condición intrínseca al individuo; ahora, existen apoyos y recursos en las escuelas para permitir una mejoría de la situación personal. Se propone una nueva mirada sobre la discapacidad, enfocada hacia una perspectiva y un modelo social y me-



nos clínico para contribuir a disminuir la segregación, la discriminación y la etiquetación.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo porque es un acercamiento a las experiencias. Es una perspectiva útil para obtener y analizar la información, como estudio de los problemas humanos que existen al interior de las instituciones educativas; desde lo cualitativo como cualidad humana, resultado de la interacción dinámica de lo psicológico, afectivo y social.

La muestra de docentes en formación y docentes frente a grupo se seleccionó mediante la técnica de muestreo denominado muestreo por conglomerados, para respetar el agrupamiento natural de los sujetos, puesto que se recurrió a los docentes en formación y docentes frente a grupo con los cuales se tiene una presencia directa en las escuelas donde se labora o se posibilita la recogida de datos. La muestra se conformó por 44 docentes, quienes realizan sus prácticas o son docentes frente a grupo, en la Educación Preescolar y Educación Primaria.

Para la recolección de datos se utilizó la entrevista individual semiestructurada porque se considera una herramienta útil para profundizar en la temática. Antes de realizar las entrevistas se les dio una introducción acerca del propósito de la investigación y descripción sucinta del tema, con descripciones acerca de Necesidades Educativas Especiales, Escuela inclusiva, discapacidad. Fue importante realizar un análisis de las experiencias más relevantes, distinguir logros, áreas de oportunidad, y actividades con más relevancia en la vida diaria percibidas por los entrevistados. Con 5 docentes en formación ya entrevistados, se organizó un grupo focal. El propósito se enfocó a profundizar sobre el tema, pero ahora de forma colectiva, a través de una mediación en el diálogo llevado a cabo. Las preguntas fueron las mismas de la entrevista.

Se utilizaron preguntas base: ¿Cuál es tu opinión acerca de la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales, escuela inclusiva, discapacidades, en escuelas ordinarias?, ¿qué casos de niños con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad has tenido o cuáles has observado en tu escuela donde realizas tus prácticas docentes, o como docente frente a grupo?, ¿qué experiencias has tenido o has observado en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad?, ¿Cuáles estrategias has utilizado o has observado con tus compañeros docentes, respecto a la atención, apoyo y avance de los aprendizajes de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad?, ¿cuáles son las condiciones reales en tu escuela respecto a la atención de las Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad?

Las categorías de análisis se relacionaron a las expectativas, retos y actitudes de los docentes acerca del tema de la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad; los casos existentes en las escuelas; la detección y características de los casos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad; las estrategias utilizadas por el docente o las estrategias que ha observado en el desempeño de sus compañeros; las

principales dificultades para la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad, en las escuelas regulares.

Análisis de resultados

Expectativas y retos de los docentes respecto a la incorporación de estudiantes con discapacidad, a la educación formal

Independientemente de las condiciones presentes en las instituciones educativas, los docentes tienen expectativas acerca de la incorporación de los estudiantes a con discapacidad, a la educación formal. Poseen una perspectiva acerca de la educación y conocimiento básico de la temática, iniciativa e interés propio por conocer y actualizarse en el tema, y capacidad de dar una respuesta y atención aniños con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad. Consideran importante el conocimiento adquirido sobre actividades, técnicas y herramientas para favorecer la inclusión escolar. Su valoración positiva con respecto al tema les ha permitido buscar contenidos, conceptos y sensibilizarse respecto al tema. Vislumbran la atención de los alumnos con discapacidad como un desafío y no como un obstáculo porque consideran la igualdad de oportunidades, como forma de participar plenamente en la vida educativa y en la comunidad.

"… yo, aunque no conozca mucho del tema, considero importante atender a todos los alumnos, porque todos tienen derecho; sin importar sus dificultades" (E7 16/03/15).

"… es necesario apoyarlo (a los alumnos) porque yo creo que sí pueden incorporarse. Sólo, que es importante leer un poquito de las necesidades de los niños" (E38 20/04/15).

"… es complicado, por supuesto. No estoy; más bien, todos no estamos preparados en esa línea. Es un reto pero se ha podido avanzar, Yo tuve un caso y le ayudamos a salir adelante" (E41 22/04/15).

Sus retos y expectativas se enfocan al apoyo de los alumnos con mayores dificultades, como forma de hacer posible el derecho a la educación de todos sin exclusiones, mediante su contribución a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Para Suria (2012), la actitud optimista y esperanzadora del profesorado es un factor muy importante para desarrollar proyectos educativos inclusivos, pues el pesimismo posiblemente lleve al fracaso.

"… no podemos dejarlos sin hacer nada. Me ha agradado cómo la han hecho participar. Hasta sale a educación física, y le agrada a la alumna" (E2 23/03/15).

"… si no pueden atenderla en otro lugar más especializado; con lo poco que nosotros podamos apoyarlos, creo que es mejor, que no hacer nada" (E6 25/03/15).

"… he visto que los hacen participar mucho en la clase. Se nota que la maestra le interesa que la alumna sea parte del grupo; como normal" (E18 06/04/15).

Los docentes identifican como fundamental la influencia del contexto escolar, el entorno social de procedencia y la influencia del ambiente, por la actitud de los padres y las formas de comunicarse. Denotan la esencia de concebir la diversidad, como la valoración y aceptación de todos los alumnos y el reconocimiento de un aprendizaje. Consideran trascendente las actividades donde se incluya la participación de los familiares o miembros de la comunidad. Así, los docentes perciben a los actores clave en el proceso educativo acerca de sus experiencias relacionadas a la educación inclusiva.

"… si queremos ayudarlos es necesario que haya apoyos de la escuela, y no solo nos dejen a nosotras solas con el problema" (E24 09/04/15).

"… la participación de los padres es necesaria. Ellos los atienden en la casa pero a veces acá (escuela) ya no. Si apoyan podremos mejorar su aprendizaje" (E26 10/04/15).

"… ahí si veo cómo sus padres de interesan por apoyar. Acá los veo muy seguido porque su hija necesita apoyo también de ellos" (E37 20/04/15).

Identifican una estimación de las carencias existentes en las escuelas y en las aulas respecto a las acciones destinadas a las personas con discapacidad. Consideran importante propiciar un ambiente acorde a las necesidadese intereses de los estudiantes para un desarrollo sin sensación de fracaso y frustración. Al respecto, Infante (2010) analiza que la política educativa, y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión porque tienden a la individualización, a la segregación, a no responsabilizarse del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

"… la verdad, no tengo mucho material. Yo creo que debemos tener buen material, comprado por la escuela. Yo traigo algunos y acá los adapto. Me resulta a veces, pero no siempre" (E31 15/04/15).

"… aunque no tengo muchos recursos, lo que yo hago es hacer sentir bien al alumno. No me gusta y trato de evitar que se sienta como con fracaso y frustración por no hacer las cosas como sus demás compañeros" (E32 15/04/15).

Identificación de situaciones de estudiantes con discapacidad

Las experiencias de los docentes respecto a la identificación y atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad son desafiantes y complejas. Sus experiencias se basan en áreas del desarrollo psicomotor, perceptivo-cognitivo, comunicación, autonomía y relación personal. Para los docentes, no todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza; las han identificado mediante determinados signos de alerta y ante la información proporcionada por los familiares.

"… no es tan fácil ayudarlos (a los estudiantes). Yo he tenido problemas porque mi

intervención no ha sido la correcta, pero poco a poco estoy aprendiendo a la atención correcta" (E28 13/04/15).

"… hace tres años yo tuve a un alumno con problemas de aprendizaje. Pero otros compañeros han tenido problemas de lenguaje y de conducta" (E35 17/04/15).

"… hay varios casos de problemas físicos. Tenemos niños con muletas y hasta con silla de ruedas vienen a tomar clases" (E37 20/04/15).

Han identificado y atendido a estudiantes con discapacidad intelectual (síndrome de Down), visual, auditiva, motora, lenguaje, conductual, síndrome de atención dispersa (hiperactividad), problemas de aprendizaje, y estudiantes con talentos, quienes requieren también necesidades educativas especiales. En las experiencias documentadas de los docentes se observan dos diferencias: existen casos con la dificultad para aprender de forma más significativa, en relación con la mayoría de los niños de la misma edad, y casos de alumnos con una incapacidad, la cual les impide o dificulta el uso y acceso de las diferentes instalaciones educativas de la institución.

"… la maestra titular, en su grupo tiene a una niña con síndrome de Down" (E7 26/03/15).

"… muchos casos de la vista y problemas para oír" (E9 27/03/15).

"… principalmente problemas de aprendizaje, conducta" (E13 02/04/15).

"… observé en mis prácticas, dos casos de alumnos muy sobresalientes para el grado en que estaban" (E16 03/04/15).

Características de los alumnos con alguna discapacidad, identificadas por los docentes

Los docentes identifican estudiantes con discapacidad auditiva porque han observadosu falta de atención en clase y su dificultad para escuchar las instrucciones. Por no escuchar de forma pertinente, los alumnos con discapacidad auditiva, en ocasiones dan respuestas inadecuadas a las preguntas formuladas. Como consecuencia, los niños pierden el interés de los estímulos.

"… tengo alumnos que se les dificulta escuchar lo que digo o lo que dicen sus compañeros" (E2 23/03/15).

"… cuando no escuchan se distraen mucho" (E37 20/04/15).

"… a veces se aburren porque se desesperan por no escuchar bien. Después se acostumbran o se les permite acercase más (al frente del salón)" (E40 21/04/15).

Los docentes también identifican a estudiantes con discapacidad física, por su dificultad de

locomoción. Son alumnos con deficiencias motoras porque presentan dificultades de movilidad referentes a limitaciones posturales, de desplazamiento, de coordinación y de manipulación.

"… no puede caminar bien. Se le dificulta desplazarse por el salón o en el patio" (E4 24/03/15).

"… se cansa mucho, pero es que no puede estar sentado mucho tiempo por su problema de columna" (E31 15/04/15).

Hay experiencias relacionadas a dificultades y limitaciones de aprendizaje. De acuerdo a Aranda (2004), el contexto del marco de acción del término denominado Necesidades Educativas Especiales se refiere a los niños cuyas necesidades surgen por discapacidades o dificultad del aprendizaje porque muchos niños podrán experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización.

"… yo tuve hace dos años un serio problema de aprendizaje de un alumno. Casi, casi trabajé al lado de él porque se le dificultaba comprender lo que debía hacer" (E8 26/03/15).

En estos casos, existe un desfase en los aprendizajes de acuerdo al plan de estudio, y lo evidencian por las dificultades específicas con el lenguaje escrito u oral, la lectura, matemáticas, atención, coordinación, autocontrol. Se presentan casos de dislexia porque tienen dificultades con los grafismos en el proceso de aprendizaje de la escritura, al cambian una letra por otra o leer sin hacer pausas.La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2011) caracteriza la discapacidad intelectual por las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

"… iba muy atrasado en los contenidos. Sus demás compañeros ya habían avanzado mucho, y a él se le dificultaba comprender los temas de matemáticas" (E5 25/03/15).

"… era dislexia porque tenía varios problemas con la escritura" (E17 06/04/15).

"… era un problema de aprendizaje porque se le dificultaba la comprensión de textos; además tenía poca atención" (E34 16/04/15).

Identifican casos de alumnos con hiperactividad. Se caracterizan porque es constante su dificultad para concentrarse en sus actividades, presentan inquietud, su distracción es constante, tienen dificultades para llevar a cabo tareas, y no pueden permanecer sentados por mucho tiempo. Su falta de atención a las actividades les limita, en muchas ocasiones, sus oportunidades de aprender de forma pertinente.

"… sí; el mayor problema al que me enfrenté es a los alumnos que no podían concentrarse en lo que debían hacer; siempre estaban inquietos" (E1 23/03/15).

"…. Tengo alumnos muy inquietos. Tienen problemas para realizar las tareas o actividades. Debo siempre decirles que se queden sentados porque siempre los encuentro

parados” (E10 27/03/15).

“… se distraen con facilidad. Les cuesta mucho trabajo estar quietos y realizar su trabajo. Son muy inquietos, la verdad” (E22 08/04/15).

Los docentes identifican a estudiantes con trastornos de conducta. Es un déficit de atención porque en diferentes situaciones suelen presentar problemas de integración con sus demás compañeros, son impulsivos al responder o realizar ciertas tareas, son desobedientes ante las indicaciones e instrucciones establecidas, y son retadores, hostiles y agresivos hacia los otros compañeros.

“… mi mayor problema: la conducta. Mi mayor dificultad es que los alumnos, a veces, son agresivos, y molestan a sus compañeros” (E17 06/04/15).

También, los docentes identifican y observan a estudiantes con diferentes talentos. Los distinguen por su aptitud académica al realizar las actividades solicitadas, poseen capacidades intelectuales cuando razonan de forma distinta a la de sus compañeros de grupo, se distinguen por su liderazgo, y tienen un pertinente desempeño en el ámbito creativo, productivo, en su capacidad motriz y en las artes.

“… claro que también hay alumnos muy sobresalientes. También a ellos hay que ayudarles” (E39 21/04/15).

Las prioridades y estrategias generales de los docentes

Los docentes, con su intervención, han apoyado a muchos alumnos con discapacidad, en el desarrollo de sus potencialidades y suadaptación al ámbito académico. Las estrategias clave descritas por los docentes son sus dilemas y sus apoyos personales porque comprenden la diversidad e implica indagar diferentes alternativas. Son estrategias de intervención pedagógica cotidianas, con un sustento, planeación y adaptadas al marco educativo. Para la Dirección de Educación Especial (2011) la práctica docente hace posible la movilización de los saberes del alumnado a través del diseño y desarrollo de estrategias diversificadas para todos los estudiantes en el aula y de estrategias específicas para los alumnos con discapacidad.

Las estrategias se basan, en general, en la integración física y social de los estudiantes. Se enfocan a lo físico porque posibilitan el compartir espacios comunes, con el resto de los alumnos; y social porque propician actividades comunes con el resto de los compañeros a través de actividades extraclase, algunas prácticas deportivas, juegos y celebraciones. Se enfocan a una integración y socialización pertinente porque los alumnos participan en modalidades diversas, en las actividades de las aulas y en la dinámica de la escuela. En la integración, desde la perspectiva de Moriña y Parilla (2006), el principal objetivo es la socialización, la cual se presenta cuando los niños y niñas se perciben como amigos de sus compañeros en situación de discapacidad, para compartir el espacio físico y actividades dentro del aula.

"… yo procuro, a todos mis alumnos, aunque tengas dificultades, apoyarlos a su integración. Propicio actividades donde los hago participar. Así, ellos y los demás se van acostumbrando" (E7 26/03/15).

"… que se socialicen y se integren. Con eso siento que les ayudo" (E38 20/04/15).

Como una fase diagnóstica, varios docentes se documentan para conocer e identificar el área de aprendizaje donde observan la dificultad, piden apoyo a los padres de familia, y solicitan documentos oficiales para identificar los datos más importantes. Cuando detectan casos con mayor necesidad de atención sugieren la atención en un centro específico de educación especial. En sus prioridades, buscan favorecer las relaciones entre la familia y la escuela a través de su participación activa y responsable porque consideran importante la participación de todos; desde la dirección hasta el personal de limpieza.

"… al inicio hago una junta y les pregunto a cada familiar que vaya, qué problemas graves o de atención tienen sus hijo" (E4 24/03/15).

En el ámbito pedagógico, lo expresado denota varios aspectos en la atención a los alumnos. Los docentes respetan el nivel y ritmo de aprendizaje, intentan respetar los tiempos, sus saberes y lenguaje cotidiano. En sus experiencias, a través de su intervención pedagógica, profundizan temáticas, realizan ajustes y retroalimentación cuando son pertinentes, alternan actividades colectivas e individuales adaptadas para organizar el aula a los requerimientos educativos de los alumnos,y llevan a cabo estrategias y actividades de atención y manipulación.

"… me organizo en los tiempos; respeto la forma como cada quien aprende" (E29 14/04/15).

"… aparte de darles información a todos; con a él le dedico más tiempo y le doy más información" (E42 22/04/15).

Les interesa aprovechar el tiempo destinado a las sesiones. Se enfocan a reducir las distracciones y utilizan tiempos breves para trabajar de forma individual. En su intervención, los docentes se han enfocado a la accesibilidad de materiales y espacios físicos adaptables y flexibles para organizar el espacio de aprendizaje. Tratan de buscar, implementar y utilizar material diferenciado o adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Un adecuado ambiente de aprendizajes ha sido prioritario en la intervención de los docentes para ayudar a los estudiantes con discapacidad a ser independientes dentro de la escuela porque resaltan las capacidades, habilidades y destrezas, e instauran hábitos de comportamiento y de trabajo. Los docentes han utilizado actividades físicas y juegos como metodología para la formación de la autoestima, tolerancia, interacción con otros, la seguridad personal, la confianza en sí mismo y en otros.

Fomentan una conciencia de aceptación y respeto hacia todas las personas, realizan diálogos con los estudiantes para solicitar la tolerancia y respeto hacia todas las personas. Los do-

centes explican, motivan y animan a los otros alumnos acerca de la importancia de brindar apoyo a sus compañeros con discapacidad y explican las formas de relación. Los docentes evitan hacer diferencias en el trato con los alumnos.

"… los materiales a mi disposición les busco provecho y me ingenio para que me sirvan; los selecciono para ella. Es muy importante adecuar el espacio" (E13 02/04/15).

"… busco que sean independientes; que sean autónomos. Yo creo que así se sentirán mejor y aprenderán más" (E16 03/04/15).

"… aparte de apoyarla, me interesa que todos los demás estudiantes comprendan la situación y también los apoyen" (E35 17/04/15).

Estrategias específicas utilizadas por los docentes de acuerdo a cada discapacidad

Los docentes unen las estrategias generales, con algunas estrategias más específicas, de acuerdo a la discapacidad. Cuando han tenido alumnos con discapacidad física porque le limita o impide el desempeño, atienden la situación de desventaja con una perspectiva diferente. En sus experiencias, se enfocan a la accesibilidad porque constantemente buscan la inclusión de los alumnos a la mayoría de las actividades, sin permitir limitaciones por su discapacidad, minusvalía o deficiencia.

En sus intervenciones, los maestros ponen a los alumnos en situaciones de éxito, posibilitan periodos de descanso, permiten mayor tiempo para la realización de la actividad o para el desplazo; adaptan el ambiente y los materiales a las limitaciones; facilitan la exploración del entorno escolar; improvisan rampas para circular con facilidad, adecuan los lugares para el uso de sillas de ruedas, y hacen adaptaciones de acceso. De esta forma, logran algunos cambios o modificaciones en las instalaciones de la escuela para ser accesibles para todos.

"… me preocupo porque sea accesible todo para el alumno. No me gusta que se le dificulte su desplazamiento" (E8 26/03/15).

"… entre todos buscamos los medios para que no tenga problemas de movilidad" (E19 07/04/15).

Para la discapacidad auditiva, las estrategias de los docentes se enfocan a fomentar la lectura y la expresión oral para apoyarlos en su aprendizaje. Por sus necesidades específicas los ubican en lugares estratégicos; utilizan un lenguaje claro, sencillo y directo; utilizan gestos corporales y faciales, elaboran ilustraciones claras y con letra grande para facilitar la visualización, comunicación y la transmisión de nuevos conocimientos. Para Goodman (1999), el lenguaje tiene un efecto importante en el desarrollo emocional de los preescolares porque les permite adquirir mayor confianza y seguridad para su integración social. Los menores con discapacidad también requieren desarrollar sus competencias de lenguaje y comunicación.

Ante la discapacidad visual y su imposibilidad de realizar tareas visuales, la intervención de

los docentes se basa en reconocer el ambiente por parte de los alumnos para facilitar su comunicación. Les enseñan a orientarse y a moverse con confianza. El mobiliario y objetos los organizan en sitios determinados para facilitar su utilización. De esta forma, es inclusión por la existencia de actividades donde se posibilita la participación de todos.

"… lo primero que hago es sentarlo muy cerca de mi o enfrente. Así, tienen más facilidad para escucharme" (E5 25/03/15).

"… siempre los volteo a ver, y les hablo más directo y más claro para que comprendan" (E10 27/03/15).

"… si no ven muy bien, los hago que se acerquen. Voy a su lugar y les explico un poco más" (E18 06/04/15).

En los problemas y dificultades de aprendizaje, la intervención de los docentes se enfoca a mejorar la calidad lectora, la expresión oral y el cálculo mental. Sus estrategias son variadas porque los docentes muestran y dan instrucciones precisas y claras acerca de la actividad a realizar, repiten el mensaje de forma natural y comprueban si los estudiantes han entendido las instrucciones para la actividad a realizar; utilizan estímulos visuales, táctiles, auditivos, y un lenguaje oral sencillo para dar las instrucciones y verificar si los estudiantes entendieron. Cuando existe la oportunidad, posibilitan el uso de objetos reales para manipular y sentir. Se apoyan mucho de los demás alumnos porque los colocan con otro compañero para ayudarles a repetir las instrucciones, realizar las actividades en clase, y centrar su atención.

Para avanzar en los aprendizajes, las actividades las ubican por su secuencia y complejidad para dar inicio con lo más fácil de ejecutar y pasar progresivamente a las acciones de mayor dificultad. Las actividades las establecen de forma predecible, sencilla y consistente por medio de actividades cortas y repetitivas; buscan el nivel de exigencia adecuado a sus posibilidades; hacen pausas para favorecer la comprensión; repiten la información y las instrucciones; les hacen preguntas sobre lo leído o explicado para asegurar su comprensión; plantean, organizan y establecen de forma clara los límites para el desarrollo de las actividades, y permiten o posibilitan anticipar las tareas.

Los docentes motivan a los estudiantes para continuar su educación porque planean y ponen en práctica tareas más interesantes para la elección y agrado de los estudiantes con el propósito de avanzar en sus aprendizajes, pero también lo enfocan al ámbito emocional. Para los docentes es importante en la formación de los alumnos porque pueden existir sentimientos de frustración. En sus acciones propician la confianza en sí mismos, elogian y animan a los alumnos cuando logran lo solicitado, aluden a sus habilidades y capacidades, y no solo a sus problemas de aprendizaje.

"… atiendo más la lectura, escritura y matemáticas porque ahí van muy atrasados" (E13 02/04/15).

"… me dedico a dar las instrucciones con mayor cuidado con ellos. Verifico si com-

prendieron lo que hay que hacer” (E25 10/04/15).

“… a los demás compañeros, y que comprenden mejor, los organizo para que me ayuden” (E28 13/04/15).

“… les explico en general, y después voy explicando cada parte o tarea a realizar. Realizo y organizo tareas sencillas para que las puedan realizar y posteriormente las amplío” (E29 14/04/15).

“… me interesa motivarlos mucho, porque así se sienten mejor y aprenden más” (E31 15/04/15).

Los docentes, en sus experiencias, identifican y atienden dificultades de conducta de los estudiantes. Han sido significativas sus estrategias cuando no dan concesiones para las conductas antisociales. Los docentes constantementebuscan la interiorización de normas; implementan estrategias donde el alumno utiliza habilidades sociales, y los integran con compañeros prosociales. Los docentes posibilitan periodos cortos de atención, y se pasean por el aula para retroalimentar. Las estrategias se caracterizan porque proporcionan más tiempo para la resolución de problemas, permiten pensar en posibles soluciones, incrementan más trabajo, aumentan la complejidad de las producciones, utilizan actividades cortas y repetitivas, solicitan la atención previamente a la instrucción, utilizan frases cortas para las tareas, motivan y refuerzan sus conductas correctas, evitan estímulos distractores en su proceso de aprendizaje, encomiendan pequeñas tareas para desplegar su actividad motriz e incluyen el juego para reforzar la atención.

Para los temas de clase buscan potenciar la autonomía a través de presentar la idea principal al comienzo, focalizar la atención en conceptos clave, buscar y posibilitar material disponible e indispensable para realizar la tarea el alumno. Para captar su atención no pierden el contacto ocular. Los colocan en un lugar donde no pueda entretenerse. Sientan a los niños cerca de la mesa, frente a él, los rodea de alumnos más tranquilos, y evitan sentarlos cerca de puertas y ventanas.

Para la obediencia de las normas, acuerdos y realización de las actividades, mantienen las rutinas escolares, escriben las indicaciones en el pizarrón, evitan órdenes complejas, y los ubican en los primeros pupitres o cerca del pizarrón para facilitar la lectura y la escucha directa. Los docentes suelen establecer normas específicas acerca de las actividades y acciones en el aula.

“… yo, cuando su conducta es diferente, organizo tareas más difíciles para ellos. Me funciona un poco porque así se entretienen más y no provocan desorden” (E12 01/04/15).

“… los felicito y recalco ante todos, sus buenas producciones. Es una estrategia buena porque se sienten bien ser reconocidos por los demás” (E24 09/04/15).

“… utilizo actividades cortas; las repito constantemente, y siempre pido su atención” (E33 16/04/15).

“… me apoyo mucho de las normas. Las establezco junto con ellos; pero lo más im-



portante es recordarlas constantemente, y hacer que las cumplan" (E39 21/04/15).

En sus experiencias, los docentes identifican también, estudiantes con talentos. Para su atención, consideran necesario actividades, momentos muy significativos y estrategias para buscar y obtener información, mucho más a la proporcionada a sus compañeros. Los docentes consideran importante apoyar a los estudiantes por su característica de aprender de forma rápida. Hasta donde sea posible, tratan de reducir las presiones externas; los hacen sentirse aceptados, y les permiten y apoyan para compartir sus dudas, preocupaciones e ideas sin inhibición.

"… también los estudiantes con varias capacidades, trato de apoyarlos con tareas más complejas para presentarles retos" (E8 26/03/15).

"… les busco actividades donde es necesario indagar más y más. Así, comprenden y tienen más información para su comprensión" (E22 08/04/15).

"… los motivo para que hagan sus preguntas y expliquen sus ideas a sus demás compañeros. Así, se sienten útiles y necesarios por lo que saben" (E44 23/04/15).

Las estrategias utilizadas propician la flexibilidad de los horarios y de las actividades. Se enfocan a posibilitar un ambiente de aprendizaje intelectual dinámico, de respeto y comprensión para sus preguntas e ideas inusuales, con oportunidades de realizar trabajos diferentes, de compartir y desarrollar sus habilidades e interés para propiciarles un sentimiento general de éxito. Las estrategias establecen oportunidades para acrecentar sus experiencias pedagógicas en materias donde se destacan. Algunos docentes les facilitan el acceso a recursos adicionales de información a través de la tecnología para poder estudiar temas nuevos; les posibilitan el trabajo y búsqueda de datos, y les facilitan juegos lógicos y matemáticos, actividades para experimentar, y resolución de problemas de ingenio.

Conclusiones

Los docentes consideran importante vislumbrar un tratamiento educativo diferente para atender las habilidades, limitaciones, actitudes, sentimientos y comportamientos de los estudiantes porque consideran importante ser atendidos de forma diferente. Consideran trascendente el respeto a la diferencia y la colaboración familiar para evitar contradicciones. En general, hay una adecuada voluntad y compromiso de los docentes, asumido ante la acción.Existe un cuidado y atención para tratar con dignidad a los estudiantes porque les interesa apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Consideran importante el apoyo a los alumnos con discapacidad porque su condición interfiere en el rendimiento académico o en las actividades de la vida cotidiana.

Para los docentes, es un reto importante la inclusión de niños con discapacidad porque es un derecho humano importante. En los retos de los docentes, todos los alumnos, con sus diferencias individuales, también tienen derecho a participar y desarrollarse en la escuela, tanto como les

sea posible. Respecto a sus expectativas, los docentes comprenden las características de la realidad áulica y la diversidad del alumnado, con condiciones y características personales.

Los docentes han intervenido para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin algún tipo de discapacidad. Se basan en el análisis y dominio de los contenidos de planes y programas de estudio de los niveles de Educación Básica, comparten experiencias respecto al manejo y uso de materiales y se abocan a enriquecer el conjunto de materiales didácticos.

Identifican posibles problemas de aprendizaje.Existen discapacidades intelectuales, psíquicas, sensorial, motora, trastornos de conducta.En los trastornos de conducta se presentan limitaciones significativas en la conducta adaptativa.En caso de los talentos excepcionales, los identifican por su capacidad de destacar en un aspecto o campo concreto del saber intelectual, verbal o numérico, del deporte o del arte.

En sus intervenciones y diferentes experiencias de la práctica en el aula regular apoyan a los estudiantes en su adaptación al ámbito educativo y al desarrollo de sus potencialidades. Los docentes han avanzado en proporcionar oportunidades significativas de aprendizaje y atención enfocadas al bienestar y desarrollo, inclusión, interacción, participación, confianza en sí mismos, accesibilidad, y combatir actitudes de discriminación. Se han enfocado a estimular el desarrollo psicomotor integral en el área sensorial, motriz, social, emocional y cognitiva. Su propósito se enfoca a favorecer una mejoría en su desempeño en el ámbito educativo, juego, vida diaria, tiempo libre y ocio.

Las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los docentes permiten identificar un avance en los logros para adquirir seguridad, autonomía, independencia y autoestima. Se basan en el apoyo a su adaptación, aceptación del alumno, favorecer su independencia, apoyo a su accesibilidad, reconocer el derecho a su dignidad y respeto.Sus estrategias evidencian un conocimiento amplio de todas las variables posibles de incidir en el proceso educativo. Se enfocan a las dificultades presentes en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Se distinguen por la búsqueda, diseño, adaptación y aplicación de una variedad de decisiones útiles, y prácticas. Se dirigen al ámbito pedagógico porque buscan la relación con los alumnos.

Las estrategias didácticas utilizadas priorizan, secuencian, y organizan los contenidos, y posibilitan a los alumnosuna mayor participación e implementación. Entre sus estrategias pedagógicas está el trabajo en equipo, trabajo individual, trabajo en trío, asignación de tareas, y responsabilidades. Para el desarrollo de la clase utilizan mesa redonda, exposición de trabajos, elaboración de materiales, y utilizan ejemplos concretos.

Sus experiencias denotan una ayuda pedagógica básica, a pesar de contar con limitados servicios educativos, instalaciones, materiales y actualización.Existe una concreción de recursos materiales especiales y personales básicos porque adecuan la organización y los materiales a las peculiaridades del alumnado. Sin embargo, los docentes consideran necesario la detección y atención temprana, la formación del profesorado en temáticas específicas, mayores recursos humanos

y medios materiales.

Para avanzar aún más, es importante contar con un estilo pedagógico específico para los logros y fines educativos, enfocado a la atención de las necesidades de los alumnos para reconocer de manera general, las diferentes necesidades, capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, e idear las mejores estrategias educativas para la problemática específica de cada niño.Los hallazgos de las acciones y recomendaciones son importantes porquepueden utilizarse para analizar temáticas, seleccionar estrategias, apoyar el proceso de inclusión de alumnosy fortalecer el proceso para su atención.

Es importante denotar las características de los recursos personales, materiales y técnicos disponibles y puestos a disposición para facilitar el trabajo en el aula. Afecta la inclusión de los estudiantes la falta de material didáctico, la falta de tiempo para la planificación, la flexibilidad de horario, las reuniones, e insuficiencia de apoyo especializado.

Los maestros no deberían ser los únicos para el reto de la educación inclusiva. Sin una preparación específica para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, los docentes han intervenido con estrategias y actividades, las cuales han tenido adecuados resultados para la integración y adaptación de los alumnos, al ámbito educativo y desarrollo de sus potencialidades. En la integración se necesita el trabajo colaborativo, el apoyo entre compañeros, personal de educación especial, el liderazgo escolar, participación de las autoridades educativas, y el apoyo de los padres de familia.

Referencias

AAIDO. (2011). Intellectual disability: Definition, Classification, and Systems of Suports. 11 th ed. Washington, D C: American Association on Intelectualand Developmental Disabilities.

Aranda, R. (2004). *Educación Especial: Alumnos con Necesidades Educativas Especiales/Específicas*. México: Pearson Educación.

Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.

Campabadal (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.

Casanova, M. A. & Cabra, M.A. (2009). *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro*. Madrid: Fundación ONCE.

Dirección de Educación Especial (2011). *Los alumnos y las alumnas con discapacidad intelectual y sus posibilidades de resolver problemas aditivos*. México: DEE.

García, J. (2008). Aulas inclusivas. Bordón. *Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.

Garrido, J. (2002). *Adaptaciones curriculares para los profesores tutores de educación primaria y*



de educación especial. Madrid: CEPE.

Goodman, K. (1999). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. Revista *Cero en conducta*, año VII, núm. 29-30, enero-abril. México: Educación y Cambio. Pp. 17-28.

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1):pp. 287-297.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México: INEGI.

Luque, D. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.

Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) XXXIX (3-4) 201-223. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009> (consultado en abril de 2015).

Moriña, A. & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud.* Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/> [Consultado en abril de 2015].

Romañach, J.; & Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Intersticios: *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2 (2).

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011; Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Plan de estudios; Licenciatura en educación primaria. Curso: Atención educativa para la inclusión*. México: SEP.

Suria, M. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de: <http:// unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> [Consultado en abril de 2015].

UNESCO. (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación*. Paris: UNESCO.

Verdugo, A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 39(3), 5-25.



Nota:

Las acotaciones utilizadas para identificar la organización de las entrevistas se relacionan a varios apartados importantes. La primera se refiere al instrumento para recolectar información (Entrevista) y el número de la entrevista realizada (1); de esta manera utilizamos la información de la entrevista uno (E1) hasta la entrevista cuarenta y cuatro (E44). La segunda acotación se refiere a la fecha de realización de la entrevista (16/04/15).



CAPÍTULO 19

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: EL CASO DE LA TELESECUNDARIA No. 1 DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE COLIMA

EDUCATION STRATEGIES: THE CASE OF THE SPECIAL EDUCATION TELESECUNDARIA NO. 1 IN THE STATE OF COLIMA

Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Universidad de Colima

Resumen

El presente trabajo de investigación muestra un panorama de la dinámica de operación de las estrategias de enseñanza que emplearon las docentes de la Telesecundaria No. 1 de Educación Especial del estado de Colima, para que sus alumnos y alumnas con discapacidad accedieran a los contenidos del Plan de estudios de educación básica 2011. Por lo tanto, la unidad de análisis fue centrar la atención en el tipo de estrategias de enseñanza y la unidad de observación fueron las docentes de la Telesecundaria. Este trabajo se realizó por medio de la metodología de tipo cualitativa, para ello se trabajó a partir de la etnografía, la cual permitió conocer la práctica pedagógica de las docentes. El análisis mediante el cual se trabajó la información dio como resultado categorías que responden al tipo de estrategias de enseñanza que emplearon las docentes; mismas que permiten que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados.

Palabras claves: Educación especial, discapacidad, estrategias de enseñanza.

Abstract

This chapter presents a qualitative study that explores the instructional strategies that teachers of



the special education Telesecundaria No 1 in Colima used to help their students with disability cover the content of the secondary school curriculum. To accomplish this objective, the ethnographic method was selected. The analyses of the date centered upon the type of instructional strategies the participating teachers used with their secondary Grade 2 and 3 students. It was observed that the implementation of these strategies on day-to-day basis helped teachers successfully cover the content of their course programs.

Keywords: special education, discapacity, education strategies.

Introducción

Cuando oímos hablar de la igualdad de derechos para nuestra población infantil y juvenil, nos remitimos quizá a su derecho de tener papás, a ser queridos, a cuidar de su salud y a recibir educación; entre otros. Pero en repetidas ocasiones no pensamos en las niñas, niños y jóvenes que por alguna circunstancia física, intelectual o sociocultural presentan capacidades y/o habilidades diferentes, o si pensamos en ellas y ellos lo hacemos creyendo que deben estar en escuelas especiales, con maestras y maestros especiales; o bien, estudiando contenidos de aprendizaje diferentes, en pocas palabras, que deben vivir en un mundo especial.

Sin embargo, con la filosofía de la Inclusión Educativa, se abre un abanico de posibilidades para que esta parte de la población se integre a la vida "normal"; incluso así lo demuestra el Articulo 41 de la Ley General de Educación "La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes (…) Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos (…)" (pág. 18-19).

La respuesta educativa para las y los alumnos con discapacidad se construye a partir de ayudas con carácter extraordinario; esto debido a su condición de discapacidad; por tanto, en determinados momentos se requieren de adecuaciones curriculares, así como de formas de agrupación diferentes a las de las demás compañeras y compañeros, así como de personal especializado en algunas ocasiones. Al paso del tiempo nos hemos cuestionado ¿Por qué la educación secundaria no ha sido partidaria de favorecer la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad? Reflexionábamos que a veces se caracteriza por ser selectiva: en secundaria tratan de tener un grupo homogéneo en el que todas las y los jóvenes, a los que llamamos "normales" presenten las mismas características entre ellos y ellas, para trabajar de esta forma siguiendo la misma línea de enseñanza con una práctica educativa centrada en los saberes propios correspondientes al grado escolar correspondiente y no en los conocimientos previos de la comunidad estudiantil, sobre los contenidos de aprendizaje, dando como resultado una escuela no comprensiva al no atender jóvenes con discapacidad y/o trastorno.



Para alcanzar una inclusión exitosa de alumnas y alumnos con discapacidad en la educación regular, que resulte saludable para el personal docente, dependerá, en gran parte, de la capacidad de crear las condiciones educativas adecuadas a dichas necesidades. Ante esta necesidad la Secretaría de Educación del Estado de Colima, fundó la primera Telesecundaria en el Centro de Atención Múltiple Jean Piaget en el ciclo escolar 1999-2000, donde se atiende a jóvenes con discapacidad intelectual, auditiva, motora, visual y/o múltiple. La modalidad de Telesecundaria se ha adaptado perfectamente a las alumnas y alumnas con discapacidad porque un docente está al frente del grupo; lo que ha permitido el logro de mejores resultados académicos y por ende el desarrollo de competencias específicas de las asignaturas.

A 16 años de la creación de la Telesecundaria No. 1 y observar el egreso de los estudiantes con discapacidad, y posteriormente su inclusión en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) donde se oferta educación media superior fue relevante centrar la mirada en las docentes (siendo solo mujeres) respecto a las estrategias de enseñanza que implementan para que los resultados de los aprendizajes sean favorables. Para la puesta en práctica de la investigación se aplicaron algunas estrategias que se emplean en la metodología cualitativa a través del paquete técnico etnográfico. Una de las principales técnicas fue la observación, que permitió apreciar de forma directa la forma como se enseña a los estudiantes con discapacidad. Para ello, se precisó el interés en el contexto áulico, ya que éste como un sistema que permite la interacción del personal docente, los estudiantes y la familia. En este trabajo se presenta entonces, un estudio de investigación respecto al tipo de estrategias de enseñanza que emplean las docentes de la Telesecundaria No. 1, que atienden a jóvenes con discapacidad intelectual, motora, y auditiva.

Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y el reto de la docencia.

Durante varias épocas, diferentes culturas y países han volteado la mirada hacia los niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), discapacidad así como aquellos que presentan aptitudes sobresalientes. Nuestro país no es la excepción, México ha suscrito convenios internacionales para promover una educación que responda a la diversidad de los alumnos en las aulas regulares y en los Centros de Atención Múltiple, que potencie y promueva al máximo sus capacidades, proporcionando los apoyos y recursos que requieren en función de sus características y necesidades individuales. Algunos de estos convenios han sido la Conferencia mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” realizada en Jomtiem, Tailandia en 1990; la Declaración de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales efectuada en Salamanca, España en 1994, y a nivel nacional un hecho importante fue la convocatoria realizada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1997; dirigida al personal directivo y docente para asistir a la Conferencia nacional “Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales: Equidad para la diversidad”, celebrada en Huatulco, Oaxaca donde se firmaron acuerdos para la construcción de una educación que respondiera a la diversidad (SEP, 1997).

En estos convenios internacionales y nacionales se puso de manifiesto que muchos niños en el mundo estaban excluidos de la educación y que aquellos que presentaban NEE, discapacidad y/o trastorno enfrentaban mayores barreras para acceder a una educación de calidad; por la diversidad de prácticas docentes, la falta de recursos didácticos, materiales y tecnológicos; así como la infraestructura en las escuelas. Podemos identificar que la necesidad de diversificar la educación ha sido ampliamente reconocida, sin embargo todavía queda un largo camino por recorrer para que sea una realidad. Bajo esta premisa, los niveles de educación básica –educación preescolar, educación primaria y educación secundaria- tienen el reto de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos, independientemente de sus capacidades, habilidades, destrezas y/o dificultades que manifiesten. Es imprescindible que en estos niveles de educación implementen acciones enfocadas a satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos que se encuentran en el aula, y éstas no sólo deben cumplir las normativas curriculares, sino que además deben incluir el diseño de programas educativos acordes a las particularidades de los individuos.

Durante varias décadas se ha buscado responder a las necesidades y características de los alumnos con discapacidad, trastorno y/o aptitudes sobresalientes bajo el principio de equidad educativa "no ofrecer lo mismo a todos los alumnos sino ofrecerles lo que necesitan, de una manera diferenciada y en equilibrio para que cada uno de ellos alcance los niveles educativos que correspondan a sus potenciales de aprendizaje" (SEP, 2006, p. 22). Sin embargo, aun falta mucho por hacer para que las personas con discapacidad puedan transitar libremente en su entorno educativo; específicamente en las aulas regulares. Basta darse cuenta que las instituciones, la infraestructura, el transporte, la información, los medios de comunicación, la educación, el empleo, los eventos culturales, entre otras actividades de la vida social, no están pensadas para que las personas con discapacidad accedan y gocen de ellas de manera independiente, en igualdad de condiciones, como parte de sus derechos humanos.

Hablar de la Educación Inclusiva alude a la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas -sea cual sea su condición étnica, lingüística, de género, religiosa, física, cognitiva, económica e incluso, de vulnerabilidad- se eduquen juntos en la escuela y participen sin discriminaciones de las oportunidades de aprendizaje que les ofrece el Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica así como de todas las actividades educativas que se desarrollan en la escuela y en el aula; sin embargo la realidad en las aulas regulares es distinta; porque algunos docentes de educación básica no cuentan con las competencias para atender a la diversidad estudiantil; por ello se tiene que recurrir a crear, promover y/o fortalecer a instituciones de los servicios escolarizados de educación especial. El aporte que hace la educación inclusiva al Sistema Educativo Nacional consiste en promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Esto significa promover el derecho a recibir una educación de calidad; esto significa la puesta en práctica de una serie de procedimientos específicos que sirvan de apoyo a estos y estas jóvenes con discapacidad dentro de una institución educativa. Por ende, la educación que reciban debe ser trascendente, ya que al utilizar diferentes actividades y estrategias la enseñanza estará más orientado a promover que todos y todas aprendan de acuerdo a sus competencias y habilidades.

Por tanto, deducimos que el uso y la variación de estrategias de enseñanza deben ser una de las actividades permanentes que realicen los docentes para ofrecer y abrir alternativas más equitativas que posibiliten el desarrollo pleno de las potencialidades de los estudiantes con discapacidad, y en general de todos, con base en la promoción de valores como el respeto a la diversidad, la tolerancia, la solidaridad y la colaboración entre compañeras y compañeros. Una educación que sea incluyente y no absolutista, que integre y no que rechace, en otras palabras, que respete la integridad de todas las y los educandos.

Educación para todos y todas: Apoyo a quienes más lo necesitan

Uno de los principios fundamentales que rige una escuela inclusiva es "que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias" (SEP, 2012, p.14). Las escuelas que admiten alumnas y alumnos con características diferentes, requieren que los docentes se enfrenten a distintos estilos y ritmos de aprendizaje, a diferentes capacidades para aprender en función de distintos intereses, además del apoyo familiar, el cual también es sobremanera importante. Esta situación proyecta la necesidad de proporcionar *estrategias de enseñanza* planeadas que faciliten respuesta a "puntos de partida distintos ante los contenidos de los alumnos, necesidades e intereses diferentes" (Sacristán y Pérez, 2008 p. 215), retos todos ellos por llevar a la práctica.

Al valorar la diversidad de necesidades educativas se respetan las capacidades de los menores en general, con la seguridad de que toda persona es un elemento importante que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a la diversidad estudiantil. Así, nadie sería rechazado ya que se resalta lo positivo de cada quién en lugar de etiquetarlo por sus dificultades. Actuar de esta forma permite que la autoestima, la satisfacción por los logros, el respeto mutuo, el sentido de pertenencia a un grupo y la estimación personal con valores que están implícitos en la escuela y en cada una de las aulas, sea mejor para los y las alumnas con discapacidad.

Por esto atender a la diversidad de los y las alumnas con discapacidad exige la realización de una planeación educativa y curricular de la escuela que se dirija a la vez a las diferencias individuales. La inclusión educativa de estos y estas menores, se ha ido enriqueciendo con el paso del tiempo, pero aún queda mucho camino por recorrer, ya que como anteriormente se ha mencionado, la inclusión no ha logrado en su totalidad los objetivos y metas marcadas, aunque haya abierto la posibilidad de que las alumnas y alumnos con discapacidad y/o trastorno, se incorporen al sistema regular de educación. Por el contrario, en muchas ocasiones supone prácticas segregadoras que producen sentimientos de inferioridad y baja autoestima en las y las jóvenes con alguna discapacidad.

Pero a pesar de esto es positivo reconocer la importancia de la escuela como generadora de la transformación que se está dando en el ambiente educativo, ya que se han llegado a producir im-



plicaciones, colaboración dinámica y conjunta del personal docente en la búsqueda de soluciones. Viéndolo desde este enfoque, se pretende una reconstrucción de la escuela que cambie desde las perspectivas teóricas básicas, a los métodos y rutinas tradicionales. Todo ello ha condicionado el medio educativo para todas y todos los alumnos tanto en las áreas curriculares, como en los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización en un mismo contexto escolar. Así mismo, hablar de *inclusión* constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Parra, 2010).

Bajo esta premisa centremos la atención en la práctica pedagógica; la cual ha sido definida de diferentes formas a lo largo de la historia, por los cambios de planes y programas de estudio, la metodología y técnicas que se han implementado en el aula. Desde el punto de vista de Wilson, de acuerdo con Carlos Marcelo (2001) la *práctica pedagógica* la podemos explicar como el "conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar, evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de los contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer" (p. 112). La práctica pedagógica incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje de los y las alumnas. Por lo tanto, *enseñar* y *aprender* son dos términos unidos por una intención de construir conocimientos entre dos personas: *docente* y *alumno*. La tarea de los y las maestras es de enseñar y la de aprender de los y las alumnas. La función propia de la escuela y de nosotros mismos como maestros y maestras es enseñar. Enseñar implica interacciones muy diversas las cuales involucran situaciones diferentes, de forma que las y los profesores sean capaces de ayudar de forma positiva a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas.

Por tanto, la enseñanza no es una tarea sencilla como a veces se quiere ver, impartir una clase implica emplear un método en el que las alumnas y los alumnos puedan aprender de acuerdo con el objetivo propuesto. Pero indiscutiblemente este método deberá ser ideado y planeado con anticipación por las y los docentes, ya que por medio de la evaluación será revelada la eficiencia del mismo.

La atención educativa a la diversidad constituye un ideal pedagógico, con ello se busca que la educación escolar sea más sensible y ajustada a las características de los alumnos con discapacidad. Actualmente una de las prioridades de la educación básica en México, es lograr la inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y/o trastorno a las aulas regulares, lo que implica un cambio en la práctica pedagógica sobre la atención de estas alumnas y alumnos. Muchas veces esta inclusión no se da por las circunstancias y características de cada nivel de educación, tal es el caso de los alumnos con discapacidad; ya que el personal docente no tiene la especialidad, no existen adecuaciones arquitectónicas ni curriculares para que las y los estudiantes accedan a los contenidos curriculares en cada nivel.

Bajo este contexto, el objetivo del presente trabajo de investigación estuvo centrado en identificar y explicar la dinámica de operación del tipo de estrategias de enseñanza que implementaron



las docentes de la Telesecundaria No. 1 de educación especial para que sus alumnos y alumnas con discapacidad accedieran a los aprendizajes esperados de la curricula de educación secundaria.

Toda carencia de información puede convertirse en un problema de investigación. Las y los maestros ante la diversidad de su grupo, se ven en la necesidad de realizar adaptaciones en su forma de trabajo de tal manera que incluyan a todas las alumnas y alumnos en general en las actividades, tomando en cuenta las dificultades que todos y todas presentan. Las habilidades de una buena o un buen docente se van reconociendo por su capacidad de generar las condiciones de trabajo **más adecuadas en su aula para que cualquier estudiante con o sin discapacidad, encuentre un clima estimulante para el aprendizaje, una respuesta específica a sus necesidades y un ambiente propicio p**ara favorecer su socialización.

Las y los docentes de educación especial tienen que pensar en función del grupo escolar, tanto como en la aplicación de algunas *estrategias de enseñanza* para todo el grupo de alumnas y alumnos con discapacidad, así como de ajustes, adecuaciones a la currícula y *recursos didácticos* para emplear en sus clases. Deberán comprender que lo más importante en el contexto de enseñanza educativa, será la generación de condiciones de trabajo pedagógico que favorezcan efectivamente el aprendizaje individual y colectivo, y como modelo que podría implementar en otras Telesecundarias afines.

Con fundamento en lo mencionado, se determinó importante retomar este aspecto como una problemática merecedora de prestar atención y mediante la investigación, identificar el tipo de estrategias de enseñanza que se centra la práctica pedagógica de tres docentes que laboran en la Telesecundaria No. 1 de educación especial, quienes atendieron a 47 alumnos y alumnas con discapacidad (intelectual, auditiva y motora) durante el ciclo escolar 2013-2014.

Este trabajo se realizó por medio de una metodología de tipo cualitativa, por ser personas sus sujetos de estudio y por trabajar con factores que no son cuantificables por sí mismos, como el desenvolvimiento, comportamientos, conductas, sentimientos, discursos y otros. Se trabajó entonces a partir de la etnografía, la cual permitió conocer a través de la observación cómo fue el quehacer cotidiano de las docentes de la Telesecundaria No. 1 dentro del salón de clases e incluso fuera de él. Para la captación de los datos dentro de la investigación se utilizó diferentes técnicas e instrumentos de registro tales como diario de campo, grabadora de audio, guión de entrevista y ficha de registro individual.

La práctica pedagógica y la diversidad de las estrategias de enseñanza en la Telesecundaria No. 1 de educación especial.

Antes de explicar la organización de los resultados obtenidos en esta investigación, se considera relevante dar a conocer el perfil social y académico de las docentes de la Telesecundaria No. 1 de educación especial. Las profesoras tienen una formación académica de nivel de licenciatura en



educación primaria, la especialidad en educación especial, así como diversos cursos de preparación académica. La experiencia laboral en el nivel de educación especial de las docentes oscila de 18 años a 25 años de servicio ejerciendo como docente.

El análisis mediante el cual fue trabajada la información de esta investigación dio como resultado las siguientes categorías de análisis que responden al tipo de estrategias de enseñanza que emplearon las docentes de la Telesecundaria. El orden de estas categorías corresponde a la frecuencia de estrategias de enseñanza que las docentes se valieron para que sus alumnos y alumnas con discapacidad accedieran a los aprendizajes esperados de la currícula de educación secundaria:

a). Adecuaciones curriculares.

b). Estilos de enseñanza.

c). La organización en el aula.

Así pues estas categorías se desarrollaron y construyeron durante el trabajo de campo y se retomó con mayor fuerza en el análisis de la información obtenida. Con la finalidad de explicar el tipo de estrategias de enseñanza que emplearon las docentes durante sus clases, se consideró relevante diseñar el siguiente mapa conceptual para comprender mejor cómo se enseña en las aulas de la Telesecundaria No. 1 de educación especial.

Mapa conceptual 1**.**

Estrategias de enseñanza.



a). Adecuaciones curriculares

Como respuesta a la diversidad educativa las docentes de la Telesecundaria organizaron las situaciones de aprendizaje de forma que las alumnas y alumnos participaran y aprendieran; sin perder de vista en la planeación las necesidades y competencias específicas de estudiante. Para lograr que los alumnos accedieran a los aprendizajes esperados las docentes implementaron estrategias que fueron encaminadas a ofrecer más tiempo para que de esta manera los alumnos asimilaran los contenidos. En esta categoría de análisis se identificó lo siguiente:

1. Planeación de actividades académicas de las docentes

Durante el trabajo de campo las docentes enfatizaron su acción en la planeación adecuada de actividades académicas con la finalidad de no incidir en el trabajo mecánico o en la improvisación. Las docentes consideraron en su planeación las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de la Telesecundaria; enfatizando los aprendizajes esperados de las asignaturas consideradas en la curricula de educación secundaria.

Zabala señala que "la planeación constituye una acción mediadora entre los planes y programas de estudio y las escuelas y los grupos (...) es una serie de operaciones que los profesores, bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones más reducidas (...) llevan a cabo para organizar a nivel concreto la actividad didáctica, y con ello poner en práctica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el currículo efectivamente seguido por los alumnos" (citado en, García et al., 2000, p. 126).

Por tanto, se identificó en la Planeación docente las siguientes adecuaciones curriculares:

1.1. Adecuaciones de acceso al currículo

El primer aspecto es el que está encaminado a las adecuaciones de acceso al currículo. García et al. (2000) las llaman "modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con n.e.e. puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado" (p. 135), se orientan a las condiciones físicas y arquitectónicas de la escuela y del aula, para el logro de la mayor interacción y comunicación con el contexto escolar por medio de los re-

cursos didácticos.

Las docentes para desarrollar su clase de manera dinámica y especialmente funcional, utilizaban los recursos didácticos, tales como: láminas visuales, calculadora, fichas *poker*, mapas de los continentes, reglas, compás, ábacos, cuentos, televisión, etcétera. En una de las clases de matemáticas con la Docente A se identificó lo siguiente:

D.A: "Ya que entendieron realicen las operaciones en su libro de la guía de aprendizaje". Juan: "¿Qué página?".

DA: "310... pónganse a trabajar ... recuerden que deben utilizar la calculadora para que las resuelvan o para que confirmen si está bien la operación....¡vamos! ¡rápido!... resuelvan sus operaciones".

Paty: "Me deja ir por una calculadora al grupo de tercero".

DA: "¡Rápido¡ vayan a conseguir los que no traigan...la próxima clase quien no la traiga doy por hecho que no hicieron el ejercicio...¿si?... siempre deben traerla, es como si no trajeran lápiz...¿de acuerdo?".

(cinco alumnos salieron a conseguir calculadora)

DA: "Los demás a trabajar ...¡vamos!...verifiquen sus operaciones con la calculadora o háganlas con ella".

Por su parte con la Docente B en la clase de Geografía se identificó:

DB: "Van a localizar aquí en el mapa (señaló hacía el mapa con su dedo índice) las diversas culturas, países, ciudades... lo van a localizar aquí, para que lo vayan visualizando cada uno".

(los alumnos, alumnas y docente guardaron silencio)

DB: "¿En donde quedaría Santa Rosa?".

Pedro: "Cómo en Estados Unidos maestra".

DB: "Como en Tijuana y Estados Unidos...aquí quedaría (señaló en el mapa)... ¿en donde quedaría Monte Verde?".

Lilián: "En Chile".

DB: "Mh,mh, ¡aha!... aquí quedaría (señaló en el mapa)... en Chile".

(silencio en el aula)



DB: “Ubican todos en el mapa... ¿si?...”.

(los alumnos afirmaron que si con la cabeza)

DB: “Lilián, Pedro, Perla, Azucena, Lina... Pablo... ¿los ubican?”.

(silencio en el aula)

DB: “Bien... ubiquen en su mapa de la página 136...de su libro de Conceptos Básicos”.

La importancia de este recurso permitió a la Docente A agilizar la dinámica de la actividad, ya que el tiempo en la modalidad de Telesecundaria es muy reducido por cada asignatura. Para la Docente B fue importante ubicarlos en un mapa grande antes de que los y las alumnas trabajaran con su libro. Por la discapacidad de los estudiantes de la Telesecundaria fue de gran relevancia el uso de diversos recursos didácticos, ya que sin ellos difícilmente accedían de manera interactiva a los contenidos que las docentes enseñaban.

En las entrevistas efectuadas con las Docente A, B y C en una de las preguntas relacionada con la función que le encuentran al uso de los recursos didácticos durante el desarrollo de sus clases, contestaron lo siguiente:

“Yo creo que es muy significativo el material didáctico en todas las asignaturas ...muy significativo para los alumnos tener el material en sus manos o que lo vean; ya que de lo contrario se perderían y no se lograría el propósito de lo que se quiere enseñar...Por ejemplo en la clase de laboratorio hay que enseñarlas de manera presencial lo que es un mechero, regletas, básculas... bueno muchas cosas; entonces si yo nada más les platico difícilmente pueden aprender... y bueno que lo vean, que lo dibujen, lo toquen, que sepan para qué sirve, es importante y más significativo para ellos (…) yo de mi parte preparo láminas con los contenidos que quiero enseñar, les sintetizo los contenidos con palabras claves, o bien preparo material para cada alumno... como alfabetos móviles, reglas, cuadros, memoramas, etcétera”.

(Docente A)

“Son importantes para estarlos ubicando en los contenidos que se están viendo.. por ejemplo yo elaboro material didáctico para las asignaturas más densas y abstractas... por ejemplo para Química elaboré un memorama de los símbolos químicos para que se fueran familiarizando con los símbolos y los nombres... me funcionó muy bien, y aprendieron mucho... porque los manipularon, los compararon....los materiales son básicos en todas las asignaturas, porque permite que los conocimientos de los alumnos sean más rápidos, ya que ellos interactúan con los materiales, y más que todo a ellos les gusta y los motiva”.

(Docente B)

“Es difícil ver la programación de la Red Edusat, porque la mayoría de las veces no hay señal, otras veces la explicación no es clara y confunde a mis alumnos.. ¡ya ves!... yo hago las adecuaciones a los contenidos y considero que la transmisión de la programación no es viable para mis



alumnos... aunque a veces si la vemos, pero tengo que repetir varias veces el mismo contenido".

(Docente C)

1.1. *Adecuaciones en los elementos del currículo*

Las adecuaciones en los elementos del currículo son entendidas como "el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos" (García et al., 2000, p. 138). Éstas se refieren a la modificación de los elementos básicos de los planes y programas de estudio, y su finalidad es atender a las características individuales de los y las alumnas con discapacidad.

Para cubrir las necesidades de aprendizaje de las y los alumnos que atendían las docentes se requirió que hicieran de modificaciones, ajustes de los objetivos, aprendizajes esperados y en la evaluación en su planeación. Durante el desarrollo de las observaciones en el aula pude rescatar lo siguiente en con las Docente A y C con relación a las adecuaciones en el contenido. A continuación se describe lo presenciado con la Docente A:

DA: "Vamos a ver la sesión de hoy que es comunicación con símbolos".

José: "¿Cómo?"

DA: "Comunicación con símbolos... que otro encabezado tiene su guía".

Norma: "La introducción al lenguaje algebraico".

DA: "Bien...vamos a ver que nos dice el lenguaje algebraico... miren la comunicación del lenguaje debe ser con letras o con símbolos... en vez de utilizar números como lo señala su guía....¿si?... para que sea más fácil para ustedes identificarlos.... ¿estamos de acuerdo?".

David: "¡Letras!".

DA: "Si letras... la a, b, c.....como las formulas ....¿se acuerdan?"

Regina, José, David, Manuel: "Si".

Paty: "Las letras valen un número".

DA: "Si, así es... nos dan el valor de las letras...o bien podemos utilizar en lugar de letras una simbología como paletas, libros, lápices".

(se dirigió al pizarron y dibujó 2 paletas)

DA: "Es importante poner la simbología, es decir, las paletas para saber de que estamos hablan-



do... ¿verdad?. Pero que quede claro en el libro viene con números, pero nosotros vamos a utilizar letras o simbología.... ¿queda claro?”

(las y los alumnos respondieron que si con un movimiento de cabeza).

DA: “Ana, Juan, José... ¿esta claro para ustedes?”

Ana y Juan: “Si”.

José: “Un poquito maestra”.

DA: “Vuelvo a explicar otra vez”.

(la docente volvió a explicar la instrucción).

La Docente A de segundo de la Telesecundaria tuvo un grupo numeroso, por lo tanto realizó de manera general las adecuaciones en el contenido, ella se vio en la necesidad de explicar varias veces la información con la finalidad de que quedara claro y preciso el contenido. La docente mostró disposición para realizar las adecuaciones a los contenidos en su planeación y en la ejecución de la misma; y buscó de una manera u otra bajar la información sin perder el sentido de los objetivos del contenido considerado en la currícula de educación secundaria.

El principal interés de las docentes fue que sus alumnos y alumnas accedieran a los contenidos sin distorsionar la esencia del mismo. La realización de las adecuaciones a los contenidos fue para que ellos y ellas tuvieran una mayor competencia y desenvolvimiento en lo que aprendieron, así como tener bases para la operación en la sociedad y no aprendizajes mecánicos o memorísticos. Atender a la diversidad de las necesidades de los y las jóvenes para adquirir los aprendizajes significativos aplicables dentro y fuera de la escuela, es como vemos una gran tarea.

Otras de las adecuaciones que realizaron las docentes en su planeación y en la ejecución de ésta fue la relacionada con la evaluación que aplicaron a sus alumnos y alumnas. La evaluación realizada a los alumnos con discapacidad tuvo como referente principal los criterios de evaluación establecidos en el programa correspondiente y en las adecuaciones curriculares realizadas en cada caso concreto.

b) Estilos de enseñanza

El docente se preocupa enfáticamente en cómo mejorar sus formas de enseñanza, afina sus habilidades para expresarse, revisa sus medios de enseñanza, mide la cantidad de información que van a transmitir, en el mejor de los casos busca y perfecciona sus ejercicios básicos.

Mediante las observaciones realizadas al interior de las aulas de las docentes fue posible detectar cómo es la forma de enseñar. Uno de los primeros indicadores obtenidos dentro de la



categoría "Estilos de enseñanza" fue que las docentes motivaron constantemente a los y las alumnas a pasar al pizarrón -de manera individual o en equipo- y participar en clase, con la finalidad de corroborar lo aprendido del contenido analizado.

1. *La motivación para la participación*

La mayoría de las cosas que aprendemos lo hacemos por nuestra propia experiencia y por libre voluntad. En la escuela los y las jóvenes no pueden aprender lo que les interesa o lo que les parece importante en el momento, porque la mayoría de los docentes pasan rápido los temas sin tomar en cuenta las ganas e intereses del alumnado, nunca corroboran si aprendieron o no. Evidentemente eso impide su libre desarrollo y todas sus experiencias, por lo tanto la enseñanza no es efectiva ni placentera.

Considerando estas cuestiones, las docentes de la Telesecundaria al conocer la rigidez de los horarios para desarrollar la planeación de cada una de las asignaturas, se vieron en la necesidad de implementar sus propias estrategias de enseñanza para transmitir y corroborar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas con discapacidad.

De esta forma nos percatamos que la motivación que ellas manifestaron en las aulas al invitar a los estudiantes a participar en clase fue fundamental para que se diera el proceso de aprendizaje. La invitación fue en dos sentidos: motivaron a los y las alumnas a pasar al pizarrón, de manera individual y en equipo, y la otra fue que cuestionaron de manera directa mencionando el nombre del alumno o alumna; así como de manera indirecta, es decir, para todo el grupo.

En una de las observaciones realizadas se observó la siguiente acción de la Docente A:

DA: "Bien... entendieron todos... ¿está claro?...¿de acuerdo todos?"

Alumnos y alumnas: "Si".

DA: "Bueno ahora me gustaría saber si les quedó claro...y más que todo si aprendieron... ¿Verdad?... bueno voy a pasar al pizarrón...¿de acuerdo?".

(los y las alumnas revisaron su cuaderno)

DA: "Bien anda David te invito a pasar al pizarrón para que les muestres a tus compañeros como haces las operaciones...¡tú puedes!...¡Vamos todos vamos a pasar!".

David: "Ya sabía que era yo".



DA: “Anota en el pizarrón diez a la cuarta potencia dividido...en diez a la novena potencia...¡todos pongan atención a lo que hace David!...¡todos vamos a pasar!”.

(David realizó la operación)

David: “Así maestra...¿está bien?”

DA: “Mhmhmh... bien... ¿si está claro?...lo hizo bien David... siéntate David...bien ahora pasa tu Manuel...anda ¡vamos!... ¡tu también puedes!”

(la docente mostró entusiasmo al invitar a sus alumnos).

(el alumno pasó al pizarrón y se preparó para el dictado).

DA: “A ver Manuel ¿de donde salió ese número?”.

Manuel: “Mhmhmh... de la división de los dos números y la suma de los numeritos chiquitos”.

DA: “Bien...¿está clara la explicación que dio Manuel?”.

(los y las alumnas respondieron que si con la cabeza)

Un aspecto importante de las docentes de la Telesecundaria es que generan un clima de motivación en la clase donde todos y todas colaboraron en la construcción de su aprendizaje. Para lograr esto las docentes propiciaron que los alumnos y alumnas se sintieran en confianza en el aula, permitiendo hacer las actividades a su ritmo y respetando sus estilos de aprendizaje.

1. *Relación del contenido con la vida cotidiana*

Uno de los mayores problemas que se observa en los alumnos y alumnas con discapacidad, es que encuentran poco significado a lo que aprenden si no lo relacionan con la vida cotidiana; es decir, si las y los docentes no ubican el contenido con alguna situación cotidiana, difícilmente los y las estudiantes aprenden de manera significativa. Por ello se ven en la necesidad de ejemplificar cada contenido analizado para que encuentren el significado de lo que aprenden y lo puedan aplicar a su realidad. Las docentes de la Telesecundaria en varias ocasiones recurrieron a procedimientos para garantizar el aprendizaje, formando con esto un círculo de interés por parte de sus alumnos y alumnas a aprender.

Por medio de las observaciones analizadas fue posible revelar que una de las estrategias de enseñanza empleadas en el aula por las docentes, es que durante la explicación del contenido ellas ejemplificaron con la finalidad de que accedieran de manera eficaz y rápida sus alumnos y alumnas a aprendizajes. Esto es un ejemplo de ello de la Docente C:

DC: “Busquen la palabra juicio en el diccionario... a ver Regina lee por favor”.



Regina: “Juicio es la facultad del entendimiento por la que se conoce, valora y compara. Según el juicio de lo entendido. Ejemplo: Esa casa no es buena porque esta muy cara”.

DC: “Entendieron... ¿no… ahí les ponen un ejemplo de una casa donde dice que esa casa no es buena porque está muy cara. Eso es emitir un juicio, decir lo que uno piensa... ¿de acuerdo?... por ejemplo, ¡la casa esta fea!, ¡la casa esta bien hecha! Es al juicio de esa persona, a la opinión de esa persona... ¿si?... ¿de cómo está la casa?... está entendido lo que es un juicio, porque ahorita me van a hacer algunos ejercicios ¡eh!”.

Manuel: “Todavía no entiendo maestra”.

DC: “Bien... un juicio es... a ver Manuel tu papá se fue a Estados Unidos... a tu juicio tu papá se fue porque te va a mandar dinero... tu mamá puede pensar ¿por qué se fue me dejó sola? La forma de pensar de tu mamá y la tuya son diferentes ¿no?. La opinión de tu mamá es el juicio de ella... tu juicio es lo que tu piensas... del por qué se fue tu papá.... ¿si?... tu mamá opina diferente a ti... y yo opino diferente a tu mamá y a ti... ¿verdad?... ese es el juicio de cada uno que opina... ¿está claro Manuel?”.

Manuel: “Ya entendí, yo digo lo que yo quiera y pienso”.

DC: “¿Está claro para todos?”.

(los alumnos y alumnas movieron la cabeza afirmando)

Para las docentes esta parte de la explicación del contenido fue fundamental, ya que ellas consideraron que si los y las alumnas no accedían a los contenidos, difícilmente podían continuar con la planeación porque complicaría el proceso de aprendizaje. Indiscutiblemente las docentes enseñaron cuando transmitieron la información, pero también cuando les permitieron a los y las jóvenes el momento necesario de asimilarla a través de la relación que tuvo el contenido con la vida cotidiana, es decir, cuando crearon condiciones en el aula para que aprendieran. Saint-Onge (2000) refiere que “es necesario escuchar para aprender, y hablar para enseñar. Y también hay que tener la ocasión de aprender escuchando y ofrecer la oportunidad de aprender hablando” (p. 66).

1. *La comunicación de las docentes: lenguaje oral, manual y kinéstesico*

Los alumnos y alumnas con discapacidad de la Telesecundaria requieren de un código de comunicación para acceder a los contenidos de la currícula básica, por lo tanto las Docentes A, B y C, se vieron en la necesidad de emplear el lenguaje, oral, manual y kinéstesico en las actividades. Un ejemplo de ello fue el siguiente con la Docente A:

DA: “Saquen su libro de conceptos básicos… busquen en su libro ¿qué es la potencia?”.

(los alumnos y alumnas realizaron otras acciones excepto la indicación de la docente)



DA: “¡Rápido!.. busquen en su libro... ¿dónde está?” (la docente se desesperó al no observar la actitud positiva de los y las alumnas a su idicación)

(los alumnos y alumnas al observaron la reacción de la docente atendieron a su indicación)

José: “¡Ya!... es el producto de varios factores iguales”.

(los y las alumnas buscaron en su libro el contenido)

Ivonne: “Es el producto de varios factores iguales”.

DA: “Bien la potencia es el producto de varios factores iguales”.

(la docente se dirigió al pizarrón y preguntó a los y las alumnas)

DA: “Si ponemos ocho a la tres ¿cuál es la potencia?, ¿por cuantas veces la vamos a elevar?. Entonces se dice que es el producto de varios factores, los factores son los números iguales y depende de cuanto nos diga que se eleva a que potencia es el número de veces que vamos a poner... un número... ¿si?”

(los y las alumnas observaron a la docente)

DA: “Paty, Agustín, Eduardo y Carlos pasen al pizarrón” (son alumnos y alumnas con discapacidad auditiva).

(la docente anotó en el pizarrón algunas operaciones y los alumnos se dirigieron hacia ella, hubo un silencio total en el aula)

DA: “Fíjense muy bien (realizó lenguaje manual y paralenguaje). La potencia es el producto de varios factores... ¿si?... los factores son los números iguales y depende de cómo se eleven a la potencia (señaló el número de la potencia, continuó realizando lenguaje manual y paralenguaje) es el número de veces que vamos a poner el número... ¿si entendieron?” (señaló a cada uno de ellos).

(los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva respondieron que no con su cabeza)

DA: “Bien... otra vez... pongan atención” (realizó lenguaje manual y paralenguaje y volvió a repetir la misma información).

DA: “Bien... ¿ahora si?... Paty, Agustín, Eduardo y Carlos... ¿le entendieron?”.

Agustín y Carlos: (contestaron repitiendo la información que les transmitió la docente con lenguaje manual).

DA: “Bien siéntense ustedes” (señaló a Carlos y Agustín). *“*Ahora pongan más atención ustedes (señaló a Paty y Eduardo). La potencia es el producto de varios factores...” (repitió la misma información). “¿ahora si entendieron?”

El uso del lenguaje oral, manual y kinéstesico implicó entre otras cosas una transferencia de



ideas entre los alumnos, alumnas y docente, ese flujo de comunicación fue posible porque existió una conexión entre ellos y ellas, las palabras no sólo expresaron un significado implícito, sino que expusieron ideas complejas llamadas conceptos.

c) La organización en el aula

La organización del trabajo de las docentes durante el desarrollo de sus clases fue fundamental para avanzar en sus tareas, ya que les permitió constituir su acción con apoyo de varios factores: atención personalizada a sus alumnos y alumnas que se les dificultó acceder a los contenidos de la currícula básica y el soporte de algunos alumnos y alumnas que fungieron como monitores.

Durante las observaciones en el trabajo de campo, las docentes en varias ocasiones repetían dichas estrategias con la finalidad de agilizar el trabajo en el aula y más que todo asegurar y verificar el aprendizaje de los y las estudiantes. Estas acciones las implementaron por las necesidades que día a día surgían en el aula, así como por las características propias de los y las alumnas.

Las estrategias de organización estuvieron enfocadas en dos sentidos, atención personalizada y apoyo de las y los monitores en clase:

1. *Atención personalizada*

La atención personalizada fue la acción específica que ofrecían las docentes a sus alumnos y alumnas con discapacidad intelectual. Ésta consistía en explicarle de manera individual el contenido trabajado en el aula, cuando no accedían al aprendizaje. Las docentes iban al lugar del estudiante para explicarle con varios ejemplos, cuestionando o repitiendo –en varias ocasiones- el contenido ya trabajado. Un ejemplo claro de este ejercicio ocurrió con la Docente B:

DB: "¿Cómo vamos Perla?"

(alumna que no accedió a la lecto- escritura durante el ciclo escolar, por lo tanto requirió de apoyo permanente en todas las actividades)

Perla: "Bien"

(la docente observó la libreta de la alumna)

DB: "A ver creo que no entendiste. Mira hay sujeto, predicado y verbo en cada oración... ¿si?... bueno mira aquí la cuestión es acomodar cada uno de ellos... yo les puse en el pizarrón las oraciones de manera desacomodada, tu las vas a acomodar... ¿de acuerdo?... recuerda que les comenté

que cada oración se componía de un sujeto, verbo y predicado... ¿si?... bueno primero va el sujeto, después el verbo y después el predicado... ¿de acuerdo?... ahora la cosa es que identifiques cada parte de la oración para que las acomodes... ¡a ver!... cuál sería el sujeto de la siguiente oración corre Juan en el campo verde... ¿cuál sería el sujeto?”

Perla: “Mhmhmh … corre”.

DB: “No, recuerda que el sujeto puede ser una persona, animal o Cuidad... ¿si?..entonces cual sería?”.

Perla: “¡Ah! Será Juan”.

DB: “Bien, muy bien... entonces cual será el verbo... recuerda que el verbo es la acción del sujeto, lo que hace el sujeto, entonces aquí sería lo que hace Juan... ¿de acuerdo?, ¿cuál será el verbo?”.

Perla: “Mhmhmh... corre”.

DB: “Bien, muy bien, ya vez que fácil... entonces ¿cual sería el predicado?, recuerda que es el complemento de toda la oración... es como el adorno de la oración... ¿cuál sería?”.

Perla: “Mhmhmh... el campo verde”.

DB: “¡Muy bien!... ya vez que fácil... realiza tú sola las demás oraciones”.

Las acciones que realizaron las docentes estuvieron centradas en apoyar de manera personalizada a sus alumnos y alumnas que durante el desarrollo de la explicación del contenido o actividad se perdieron. Esta estrategia la utilizaron todos los días con los y las alumnas con discapacidad intelectual.

2. *Apoyo de monitores en clase*

Esta práctica de las docentes se efectuó en el desarrollo de las actividades que diseñaron en su planeación. Una vez que las docentes explicaban el contenido organizaron a su grupo por equipos para trabajar las acciones consideradas en la planeación. El acomodo que les dieron a los equipos fue con la finalidad de tener una o un monitor en cada uno. Esto propició un apoyo relevante para las docentes, ya que esta práctica permitió que existiera interacción entre los alumnos y alumnas y se diera así el trabajo colaborativo. Las y los alumnos monitores ya identificaban a sus integrantes del equipo, puesto que en repetidas ocasiones las docentes les enfatizaban que debían apoyar eminentemente a sus compañeros y compañeras cuando se les dificultara desarrollar las actividades.

Vygotsky (citado en Meece, 2000) discutía que el conocimiento se construye a través de las personas mientras interactúan. Con referencia a su aportación pude corroborar que en las aulas de



la Telesecundaria se dio este proceso, ya que los alumnos y alumnas con discapacidad requirieron interactuar, convivir y compartir sus conocimientos y dudas para construir un aprendizaje más significativo de los contenidos de la currícula básica.

Es importante mencionar que las docentes verificaron el aprendizaje de las y los monitores, con la finalidad de corroborar que tuvieran claro el contenido para que los transmitieran a sus compañeros y compañeras. Para las docentes recibir este apoyo de los monitores fue de gran utilidad, ya que se distribuyó el trabajo en el aula. Es importante mencionar que los monitores actuaron como tutores, ayudando a sus compañeros menos capacitados en el aprendizaje de ciertas habilidades relativamente sencillas. Ante este suceso Vygotsky (1984) señala que el conocimiento debe construirse con las interacciones sociales, ya que no es un proceso individual sino totalmente social; en que las funciones mentales son producto de una actividad mediada por la sociedad.

Conclusiones.

La práctica pedagógica de las docentes de la Telesecundaria es significativamente igual, en sentido de las estrategias de enseñanza que implementaron en el aula para que sus alumnos y alumnas con discapacidad accedieran a los contenidos de la currícula de educación secundaria. Se identifica que la práctica pedagógica de las docentes cumplió con los objetivos plasmados por la Reforma Integral de la Educación Básica con sus respectivas adecuaciones curriculares. La planeación de las actividades fueron diseñadas en cómo son y qué pueden hacer los alumnos y alumnas con discapacidad; para lo cual diagnosticaron los conocimientos previos al iniciar el curso escolar y hacer posteriormente el seguimiento de su avance. Por lo tanto, existió congruencia entre las actividades que realizaron con sus alumnos y alumnas y la planeación de la clase. Las docentes siempre trabajaron bajo una planeación, y ésta fue por semana con relación a un núcleo básico de los planes y programas de estudio de educación secundaria.

Llegamos a la conclusión que generar un clima deseable en un aula inclusiva invita a todos y todas las alumnas a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; generándose un sentido de pertenencia y transformación de la educación. Stainback & Stainback (2004) señalan que no olvidemos que en las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención; por ello es importante considerar el contenido, las adecuaciones curriculares y la impartición misma del currículo; acciones que se reflejó en el trabajo cotidiano de las docentes de la Telesecundaria No. 1 de educación especial.

Referencias

Carlos, Marcelo (2001). Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos en los teleformadores. Conferencia impartida en la reunión técnica internacional sobre el uso de la tecnología de la información en el nivel de formación superior avanzada, Sevilla, 6-8 de junio de 2001. Recuperado el 19 de marzo de 2014: http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo7practicapedagogica.htm.

CONAPRED (s/f). En el día de la niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena. México.

Frade, R. (2011). Competencias en educación especial y en la inclusión educativa. México: Inteligencia educativa.

García Cedillo I., Escalante Herrera, I., Escandon Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah A. y Puga Vázquez, R. I. (2000). La integración educativa en el aula. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP.

Diario Oficial de la Federación (1993). Ley General de Educación. México.

Parra, D. C. (2010) Educación Inclusiva: un modelo de educación para todos. (Versión electrónica) Revista ISEES No. 8, 73-84

Meece, J. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. México: Mc Graw Hill.

Sacristán Gimeno y Pérez Gómez (2008). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Saint-Onge, M. (2000). Yo explico pero ellos… *¿aprenden? México: SEP.*

Stainback, S. & Stainback W. (2004). Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo. España: Narcea.

SEP (1992) Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. México.

SEP (1997). Conferencia nacional: atención educativa a menores co necesidades ducativas especiales. México.

SEP (2001). Propuesta de gestión educativa de calidad para Telesecundarias.

Documento para directores. Educación Telesecundaria. México.
SEP (2002). Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.
SEP (2006). Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México.
SEP (2011) Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México.
SEP (2011). *Plan de estudios de educación básica.* México.
SEP (2013). Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica. México.
Vlachou, A. (2009). Caminos hacia una educación inclusiva. España: La Muralla.
Vygotsky, L. S. (1984). Infancia y Aprendizaje. Buenos Aires: Akal. Traducción en Español por Rieeber, R.W; A.S. Carton (eds). The collected works of L. S. Vygotsky (Trad.de N. Minick). Nueva York., plenum Prees. 1987.
Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Como enseñar. Barcelona, España: GRAÓ.

CAPÍTULO 20

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

A VOCATIONAL GUIDANCE TEACHER TRAINING PROGRAM FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

Dora Esperanza Sevilla Santo

Nohemí López Vázquez

Marisa del Socorro Zaldívar Acosta

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

Dentro del ámbito de la discapacidad, una de las problemáticas más serias que se presenta es la de la integración laboral. Este problema puede tener diferentes causas, pero entre ellas sobresale la falta de formación adecuada de este colectivo tanto en habilidades laborales como en oficios específicos.

Un aspecto fundamental para el desarrollo eficaz de la formación laboral recae en una orientación vocacional que permita identificar en primer término, las habilidades, intereses, potencialidades de las personas; con el fin de hacer una propuesta de formación acorde a estas características. Para hacer realidad esto, se requiere de personal docente capacitado para llevar un proceso de orientación con los alumnos que presentan una discapacidad.

El presente estudio se centró en identificar las necesidades de capacitación de los docentes de un Centro de educación especial. A partir de este diagnóstico se diseñó una capacitación teórico-práctica que diera las bases para el trabajo al interior de las aulas, se trabajó en la modificación de un programa de orientación vocacional ya existente y en su posterior puesta en práctica.

Palabras clave: *Integración laboral, Discapacidad intelectual, Tecnología, Formación*



Abstrac

Regarding disabilities, one of the most serious problems that arises is labor-market integration. This problem can result from different issues; one of them is lack of adequate training, for this group, both in specific job skills and trades.

A key to developing effective job training relates to appropriate career counseling, whereby the skills, interests, and potential of people are identified, to put forward a training proposal that meets the characteristics of people with disabilities. To achieve this, trained teachers, who can properly counsel learners with disabilities, are needed.

In this chapter, we present a study that identified the training needs of teachers in a Centre for Special Education. Building upon the results of this diagnosis, theoretical and practical modifications were made in an existing vocational guidance training-program focused on theclassroom; moreover, strategies were put forward for the implementation of this program.

Keywords: *Employment integration, Intellectual disability, Technology, Training*

Introducción

La transición de la adolescencia a la vida adulta que experimenta toda persona representa cambios significativos en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve (individual, familiar, social, económico), implica que el individuo pase por un proceso donde tome decisiones y gradualmente adquiera habilidades y destrezas acordes a sus intereses y que lo acerquen a su futura vida laboral. Este ingreso al mundo profesional, le brinda a la persona la oportunidad de seguir desarrollando habilidades sociales, tener un poder adquisitivo, lograr una independencia y poner en práctica sus conocimientos al servicio de la sociedad (Papalia, Wendkos y Duskin, 2006).

Las personas con discapacidad que tienen la oportunidad de una adecuada formación durante su infancia, puede ocupar un puesto laboral de acuerdo a sus capacidades durante su edad adulta, ya que contar con una vida laboral es importante para toda persona, pues a través de ella se organizan las actividades y rutinas diarias de un sujeto, además le permite estar en contacto con grupos de personas estableciendo relaciones sociales lo que le ayuda a reafirmar su identidad y utilidad como individuo y como parte de una sociedad, pudiéndole dar sentido a su vida (Cazallas, 2005; Flores, 2008).

Al respecto, Alba y Moreno (2004; citados en Egido, Cerillo y Camina, 2009), refieren que las personas con discapacidad motriz o sensorial pueden, en muchas ocasiones, conseguir y mante-

ner un empleo debido a que las adecuaciones del entorno laboral requieren de menos complejidad que las que se pueden hacer y proporcionar a personas con discapacidad intelectual. Ejemplos de esta situación los plantea por un lado la Comisión de las Comunidades Europeas (2000), al afirmar que con frecuencia las personas con discapacidad se encuentran excluidas del mercado de trabajo; y por otro lado, en un reciente estudio realizado en México, se ponen de manifiesto las prácticas discriminatorias de que son objeto las personas con discapacidad (Espinola-Nadurille y Delgado, 2009).

La formación para incorporar a una persona con discapacidad al campo laboral puede apoyarse a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como con adaptaciones técnicas que le permitan un buen desempeño en las actividades al igualar las condiciones de trabajo, esto le permitirá al sujeto una buena autoestima, satisfacción personal, reconocimiento social y por lo tanto, una buena calidad de vida. Sin embargo, las personas con discapacidad constituyen un colectivo discriminado que carece de oportunidades laborales (Cazallas, 2005).

Uno de los problemas que evidencian los trabajos realizados y las investigaciones como la de los autores antes mencionados, es la falta de capacitación adecuada a este colectivo para insertarse al mercado laboral, dicha capacitación depende de que las instituciones formadoras cuenten con personal altamente competente para brindar la formación laboral adecuada. Por lo tanto, surge el interés y la necesidad de brindar una formación pertinente a los profesionales que trabajan en centros donde se les da apoyo a este grupo vulnerable, con el fin de proporcionarles las herramientas necesarias y la capacitación que requieren para que puedan ofrecer a sus usuarios la adecuada preparación y no solo integrarlos sino incluirlos de manera activa y productiva a la sociedad (Sevilla, 2007).

Es a partir de lo planteado que el proyecto del que se da cuenta en presente capítulo, tuvo como objetivo diseñar un programa de formación docente para la orientación vocacional de las personas con discapacidad, para una institución de educación especial de la ciudad de Mérida Yucatán, México, fundada desde hace 50 años.

Fundamentación

Concepción de la discapacidad

La discapacidad, como término, ha tenido varias modificaciones a lo largo del tiempo, primeramente la concepción se basaba en un modelo netamente médico, la evolución de este enfoque hasta la actualidad refleja el cambio social, de conocimiento, pensamiento y actitudes hacia las personas que conforman este colectivo.

Para poder avanzar hacia una sociedad inclusiva, es importante empezar a cambiar el uso de términos peyorativos dirigidos a personas que no cumplen con la regla de “normalización” *de*

*una sociedad, a*nte esta necesidad es preciso definir lo que es la discapacidad y diferenciar con claridad el término; por ejemplo, desde un enfoque médico podemos encontrar lo que dice la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la cual la define como una restricción o ausencia de capacidades para realizar alguna actividad, la discapacidad es exteriorizada, lo que quiere decir que afecta a la persona en relación a las actividades que generalmente se consideran dentro de los parámetros de "normalidad", sin que necesariamente sean cuestiones intrínsecas del individuo.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) remarca la importancia de los factores ambientales en la discapacidad y agrupa en tres categorías los problemas del funcionamiento humano: deficiencias (referidas al problemas en la función o alteración de la estructura corporal), limitaciones de la actividad y restricciones de participación (dificultades que presenta una persona para involucrarse en situaciones de la vida), así mismo, utiliza un lenguaje neutro y no hace distinciones entre el tipo y la causa de la discapacidad (Informe Mundial sobre Discapacidad, 2011).

Pantano (2007, citado en Rocha, 2012, p.7) desde un enfoque social, define la discapacidad de la siguiente manera:

…discapacidad puede ser considerado como un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o problema de salud en interacción con el contexto, y que puede afectar las actividades y la participación propias del funcionamiento humano.

Siguiendo el mismo enfoque social, Rocha en el 2013 propone una definición de la discapacidad como la situación "real" en la que vive un sujeto en interacción con un contexto determinado, pudiendo o no generar "efectos" en su actuar y funcionamiento social. En este sentido, se puede decir que la discapacidad será determinada por la interacción y los efectos que una persona mantiene con su contexto.

Para este trabajo, se consideró el concepto de discapacidad como la actitud que toma un contexto respecto a las formas en que una persona debido a su condición física y/o psíquica, enfrenta los obstáculos que se le presentan y que afectan su funcionamiento e interacción social repercutiendo en su calidad de vida; es decir, el contexto hace la discapacidad, brindando o limitando los apoyos y recursos que ayuden a la persona a enfrentar los déficit que pueda presentar.

Así como el término de discapacidad ha tenido modificaciones con el tiempo, en función de la conceptualización manejada, la atención y los servicios brindados a estas personas también han tenido una evolución.

Smith, Polloway, Patton y Dowdy (2004) mencionan tres momentos de cómo se han dado estos servicios, el primero se refiere a la fase de *"aislamiento relativo"* en la cual no había apertura para que un sujeto pudiera acceder a una educación pública, y en caso de que fuera aceptado se mantenía en condiciones muy aisladas; para los años 70's se comenzó el movimiento de la *integración* en el que una persona podría estar integrada en un contexto educativo si se consideraba

propicio; posteriormente, a mediados de los 80's aparece la *inclusión,* un concepto y enfoque biopsicosocial, plantea que la diferencia más allá der ser un obstáculo, funciona como una experiencia de aprendizaje en donde la sociedad debe trabajar en conjunto para brindar las mismas oportunidades a todos (Padilla, 2011). A partir de este movimiento, en 2006 la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporan a su concepción los derechos humanos (Informe Mundial sobre Discapacidad, 2011). Esta perspectiva argumenta que las personas con discapacidad deben ser consideradas como sujetos y no como objetos, esto quiere decir que no se deben ver como un problema, sino como personas poseedoras de derechos, reconociendo su dignidad y valor como cualquier otro ser humano; es decir, las personas con discapacidad se les debe considerar por su valor intrínseco, ser un fin y no un medio para llegar a otros fines.

Así como en el ámbito escolar se ha dado una evolución en la atención y proceso de inclusión de los estudiantes, esto también se ha reflejado en el ámbito laboral; en este último se ha producido un proceso de cambio para tomar acciones en beneficio de las personas con discapacidad. Dichos cambios han emanado de políticas públicas que han situado a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y obligaciones, igual a los de cualquier otro ciudadano y no como "minusválidos" (personas con menor valor) a quienes por "caridad" se les brinda apoyo.

Políticas nacionales y estatales

Conocer las políticas que los gobiernos implementan para el apoyo de las personas con discapacidad tiene gran relevancia, pues en ellas se estipulan derechos y planes para tratar de aumentar su calidad de vida incluyéndolos en las actividades de la sociedad.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, toda persona tiene derecho al trabajo; sin embargo, como mencionan De Jesús, Girón y García (2009), las personas con discapacidad, en especial con discapacidad intelectual, tienen mayor dificultad para encontrar y permanecer en un trabajo debido a las adecuaciones que se tienen que realizar dentro de la normativa de la institución o empresa en la que desean laborar.

El Plan Estatal de Desarrollo de Yucatán 2012-2018, manifiesta en su apartado de Sector social- Yucatán Incluyente-Grupos Vulnerables, que ocupan el segundo lugar en cuanto a la proporción de la población con discapacidad en el país (6.4%), según datos del INEGI en el censo de población y vivienda de 2010; encontrando que en Yucatán por cada 100 mil habitantes existen un 4.2% de personas con discapacidad intelectual, 62.4 % con discapacidad motriz, 25.8% con discapacidad visual, 11% con discapacidad auditiva, 7.9% con trastornos para comunicarse o hablar. Por ello tiene como objetivo: *Incrementar los niveles de accesibilidad educativa, laboral y urbana para personas con discapacidad*.

El 30 de mayo de 2011, se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en el Diario Oficial de la Federación. A partir de esto, es importante señalar que no es solo reconocer la existencia de personas con discapacidad, ni dejar en el discurso las iniciativas y

estrategias, se necesita legislar apoyos de políticas públicas que sirvan como base para que dichas personas hagan valer sus derechos como cualquier ciudadano. Por lo tanto, las políticas, planes y estrategias de los diferentes niveles gubernamentales, pretenden aumentar la *calidad de vida* de las personas; es decir, el proceso de inclusión va más allá de abrir espacios para personas con discapacidad, implica el desarrollo pleno de las personas como seres humanos y sociales.

La calidad de vida laboral implica tomar en cuenta las necesidades del trabajador y del empleador y un compromiso entre ambos actores, en donde surgen conceptos como la productividad y satisfacción laboral, gerencia participativa y flexibilidad, la coherencia entre las expectativas del empleado y las del lugar de trabajo, si estas ideas concuerdan la calidad de vida laboral aumentará (Kiernan y Marrone, 1997; citados en De Jesús, Girón y García, 2009).

Pese a las políticas públicas planteadas para la inserción laboral de las personas con discapacidad son pocas las que lo logran, debido a que los empleadores no están seguros de que las personas con discapacidad estén capacitadas y tampoco les dan oportunidad de demostrarlo. Entre los factores que obstaculizan el acceso al trabajo se puede mencionar que una educación deficiente y por tanto una formación profesional no adecuada, impiden la inserción de una persona con discapacidad en un contexto laboral (CONADIS, 2012).

Por lo tanto, una persona que quiere ser partícipe de una vida laboral, debe ser orientada por un profesional para saber cuál es la oferta y demanda de su contexto y de acuerdo a sus intereses y habilidades buscar la mejor opción, siendo la orientación vocacional una disciplina que ayuda en ese proceso de decisión.

Orientación vocacional

Por lo mencionado con anterioridad, la orientación vocacional es un proceso importante en la vida de una persona; Sánchez, Cantón y Sevilla (1997) mencionan que es una rama de la educación y de la psicología que estudia la relación del trabajo, estudios, carrera, pasatiempos y deportes con la conducta del ser humano. Por lo tanto, la orientación vocacional no es algo sencillo, aplicada a la discapacidad es un proceso aún más complejo, pues se deben tomar en cuenta varios aspectos; de acuerdo con Rocha (2013), no existe solo un momento de elección para la persona con discapacidad, sino "múltiples tiempos", dichos tiempos de elección están condicionados por otros factores como el grado o tipo de discapacidad, función familiar, historia y trayectos institucionales, etc.

La relevancia de trabajar la orientación vocacional en personas con discapacidad, radica en el hecho de que, la vida laboral representa un componente primordial en el desempeño social de una persona elevando su calidad de vida, por ello, se han realizado proyectos de inserción laboral con este colectivo. Por mencionar algunos ejemplos, se encuentra el Proyecto AURA que se basa en la calidad de vida, concluyendo que la competencia y la productividad son aspectos valorados dentro del área laboral; otro ejemplo es el Proyecto JOBPICS, que es una herramienta de asesoramiento vocacional que utiliza imágenes, a través de estos pictogramas se representan los interese

vocacionales (Ferreras et. al, 2013). Un ejemplo más es el “Programa de desarrollo vocacional” de Rodríguez y Jenaro (2007, en Rodríguez, 2007) que es en el que se basa este proyecto, el cual se divide en tres áreas: a) Habilidades para la elección de un empleo, b) Habilidades para la obtención de un empleo y c) Habilidades para el mantenimiento de un empleo.

Aun cuando existan diferentes programas de orientación vocacional dirigidos a colectivos específicos, como lo es el de personas con discapacidad, el éxito de estos depende de quién los lleva a la práctica. En la mayoría de los casos son los profesionales de la educación especial quienes se hacen cargo de esta tarea y por lo tanto, es muy importante que estén capacitados para comprender el sentido de los programas y las formas de implementarlos con los alumnos que tienen en sus aulas; esto implica un proceso de adecuación a las características de los propios alumnos y una visión clara de lo que se quiere lograr a corto, mediano y largo plazo.

Formación y capacitación

La formación docente está divida en dos fases: formación inicial, se refiere a la formación que todo docente recibe para poder ejercer su profesión y formación permanente, entendida como la formación que le permite al docente actualizar sus conocimientos. En este sentido, cuando un estudiante de educación especial es atendido en un contexto de educación formal, es importante que el docente a cargo esté capacitado para articular los conocimientos y contenidos de la educación especial con su saber pedagógico, lo que le permitirá ofrecer una adecuada atención educativa para la diversidad (Arias et al., 2009). Un área clara de actualización en la época actual es la del uso de las tecnologías en los procesos educativos llevados al interior de las aulas.

La nueva sociedad de la información o conocimiento está obligando con mayor rapidez a que una persona adquiera y mantenga ciertas habilidades para poder funcionar en su contexto, el ámbito educativo no se queda atrás, los docentes deben ser los primeros en adentrase en el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información, independientemente del nivel y modalidad en la que trabajen. Deben contar con conocimientos para saber diferenciar las formas de implementar dichas tecnologías a los contenidos curriculares, desarrollar diversos recursos, seleccionar materiales adecuados (Cebrián de la Cerna, 2003; citado en Cabero, 2004).

El uso de recursos tecnológicos aplicados a la discapacidad permiten superar dificultades, abren el panorama para las nuevas formas de comunicación de la personas con su contexto, facilitando los procesos de inserción socio laboral e impactando en la calidad de vida de la persona.

Cabero, Fernández y Córdoba (2008), mencionan que algunas ventajas que tiene el uso de TIC aplicadas a la discapacidad, van en el sentido de ayudar a superar limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motrices del alumnado, así mismo favorecen la autonomía del estudiante y la comunicación sincrónica y asincrónica de éstos con sus compañeros y su profesor, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno de forma personalizada, procurando que a partir de estos beneficios pueda facilitar su inserción socio laboral.



En síntesis, se puede decir que la discapacidad está en función del contexto en el que se desarrolla una persona que presenta limitaciones en su funcionamiento y por los cuales tiene dificultades para adquirir y desarrollar las habilidades, capacidades, destrezas que le permitan participar activamente en la sociedad repercutiendo en su calidad de vida, es aquí en donde los contextos educativos y en especial los docentes que se dedican a la educación especial cobran un papel importante, pues ellos deben guiarlos y proveerlos de las herramientas necesarias que les ayuden a tomar decisiones para romper las barreras y obstáculos que se les presentan. Para eso es primordial que el docente sea una persona preparada, abierta al cambio, flexible, innovadora, capaz de usar de forma provechosa los beneficios de las nuevas tecnologías, tanto para él como para sus alumnos; sin embargo, aunque el docente tenga la mayor responsabilidad de buscar las herramientas que le lleven a ser competente, las instituciones para las que trabajan también deben preocuparse por brindarles las facilidades y la adecuada formación que se verá reflejada en primer lugar, en los servicios de calidad que le ofrezcan en segundo lugar en el logro de los objetivos y avances de cada alumno.

Metodología

Diseño

Un proyecto de desarrollo educativo implica retomar información e investigaciones que se han realizado y mediante el análisis de las necesidades presentadas, plantear e innovar en las estrategias y actividades que se han realizado (Moreno, 1986). Estos proyectos requieren de tres fases: diagnóstico, planeación e implementación.

El presente proyecto corresponde al diseño de un programa de intervención para la mejora de los procesos pedagógicos usados por el profesorado, específicamente vinculados con el desarrollo de la orientación vocacional en personas con discapacidad apoyándose en el uso de la tecnología.

Se centró en identificar las necesidades de capacitación de un grupo de profesores que laboran en una escuela privada de educación especial ubicada en la zona oriente de la ciudad de Mérida, Yucatán, México, fundada hace 50 años.

Dicha identificación de necesidades permitió en un segundo momento trabajar en el diseño de la capacitación del profesorado a partir de un trabajo práctico; la capacitación constituyó el tercer momento del trabajo, conformado por una parte de formación teórica y otra de formación práctica.

Sujetos y Contexto

El personal que labora en la institución tiene diversos perfiles, entre ellos se encuentran: licenciados en educación tecnológica, en educación especial, en psicología, en psicopedagogía, en trabajo social, médico cirujano y terapistas físicos.

La experiencia laboral de los docentes ha sido en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), Centro de Atención Múltiple (CAM), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), Club Rotario, Escuela Montessori, Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADE), entre otros centros.

Este personal atiende a la población con discapacidad, principalmente neuromotora e intelectual, que es la que asiste al Centro; en un abanico de opciones educativas que abarca la educación básica (preescolar a bachillerato), desarrollo de la conducta adaptativa (a través de talleres de vida independiente) y formación para el empleo (a través de talleres laborales). Además de estos servicios educativos, el Centro cuenta con apoyos en áreas como lenguaje, rehabilitación física, atención médica y psicológica.

Instrumentos y Procedimiento de recolección

Diagnóstico

Esta primera fase correspondió a la detección de necesidades, por lo que se elaboraron instrumentos de observación que sirvieron para registrar actividades y detalles del funcionamiento de la institución en las áreas elegidas:

- Primaria, secundaria y bachillerato
- Vida independiente 3
- Talleres laborales

Los elementos a observar fueron la dinámica grupal de una jornada laboral, tipo de comunicación utilizada docente-alumno, alumno-alumno, alumno-maestro; cuidado personal de los alumnos, cumplimiento de reglas, relación con pares y autoridades.

También se hizo uso de entrevistas para indagar con los profesionales con respecto al conocimiento que tienen acerca del trabajo que realizan, las temáticas que manejan, necesidades laborales y administrativas, uso y conocimiento de tecnología, programas pedagógicos y psicológicos. Dichas entrevistas se realizaron con los profesores de las áreas de vida independiente 3, talleres laborales, así como con las coordinadoras del área médica y pedagógica.

Para complementar esta primera fase diagnóstica se aplicó un cuestionario en dos modalidades, uno para docentes teniendo como objetivo indagar sus necesidades como docentes, conocimiento y manejo de planes y programas curriculares. El segundo cuestionario estuvo dirigido al personal administrativo (coordinadores de área) con la finalidad de recolectar información acerca del manejo y la práctica que desarrollan en la institución, así como las necesidades y fortalezas que manifiestan en el desempeño de su trabajo. En total se aplicaron 11 cuestionarios entre docentes y personal administrativo.

Diseño

La siguiente fase del proyecto fue el diseño de la capacitación. Con base en la información recabada en el diagnóstico se diseñó un programa de intervención para los docentes apoyado en herramientas tecnológicas, el cual les permitiría identificar las características, necesidades e intereses vocacionales de sus alumnos y así brindarles una mejor capacitación y formación encaminadas a tener mejores oportunidades de ingresar al mundo laboral, ser productivos y con esto incrementar su calidad de vida.

Implementación

El programa se impartió en 16 sesiones divididas en dos partes, la primera consistió en una capacitación de tres sesiones con todo el personal de la institución. El contenido de esta etapa consistió en brindar información teórico-práctica a los profesores sobre los tipos de discapacidades atendidos, instrumentos que pueden ser de utilidad para identificar áreas a trabajar con ellos y adecuaciones curriculares que pueden hacerse a los programas existentes; estos temas derivados de lo que el diagnóstico mostró y como preparación a la segunda etapa de la capacitación.

Para las siguientes 13 sesiones, se trabajó con los responsables de las áreas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), desarrollo de conducta adaptativa (talleres de vida independiente) y formación para el empleo (talleres laborales), así como con las coordinadoras del área médica y pedagógica.

Durante estas sesiones se trabajó con el *“Programa de Desarrollo Vocacional”* de Rodríguez y Jenaro (2007), en dos sesiones semanales de 2 horas cada una durante 6 semanas. El programa se fundamenta en tres áreas que son parte de la madurez vocacional, se entiende por madurez vocacional el nivel de conocimiento y habilidades que una persona tiene para poder tomar decisiones vocacionales adecuadas (Rodríguez, 2007). Las áreas corresponden a las habilidades para la elección, habilidades para la obtención y habilidades para el mantenimiento de un empleo.

El trabajo consistió en proporcionarles el programa que se divide en 3 dimensiones, la primera es la de elección que consta de 24 fichas de trabajo para el docente con su respectiva actividad, 21 fichas de la dimensión de obtención y 19 de mantenimiento, la dinámica de trabajo fue



revisar de manera detallada el programa y adecuarlo a cada grupo representado. Se consideró que desde los niveles inciales pueden irse formando habilidades que lleven a los alumnos a realizar una adecuada elección vocacional cuando se presente el momento de hacerlo.

Las sesiones permitieron el diálogo e intercambio de opiniones, se resaltó la experiencia y conocimiento que cada profesor tenía del grupo con el cual estaba trabajando; posterior al trabajo realizado en estas sesiones, los docentes compartían los avances con el personal de apoyo que tenían en cada grupo con la finalidad de enriquecer el trabajo. A partir de este ejercicio e intercambio de opiniones, se fue delineando el programa de orientación vocacional para cada grupo específico que conforma el Centro.

Una vez terminado el trabajo de planeación y adecuación de las fichas y actividades para cada grupo, se procedió a ponerlo en marcha para verificar su funcionamiento. Como apoyo a este trabajo, el diseño de una página web sirvió de guía a los profesores con materiales que pudieran ocupar en sus aulas.

Procedimiento análisis de datos

Los datos recabados en los diferentes momentos del estudio, tanto diagnóstico como implementación, fueron transcritos textualmente y analizados cualitativamente a través del discurso emitido por los participantes en cada etapa. En el diagnóstico se identificaron categorías de información vinculadas con la formación del profesor, recursos con los que cuenta para el desempeño de sus labores, procesos para dar seguimiento a la trayectoria escolar de los alumnos y necesidades de formación en el área de tecnologías.

Durante la implementación, se analizaron los cambios que los profesores señalaron a las fichas de trabajo, pero también se prestó atención a elementos como: la comunicación entre ellos, el trabajo colaborativo, la relación entre profesores y coordinadores, así como entre el personal y el voluntariado que apoya el trabajo del centro.

En este proceso de capacitación se fueron detectando las necesidades de capacitación en el uso de la tecnología desde aspectos básicos como el manejo de la paquetería de office hasta el uso de internet como recurso de apoyo educativo. A partir de esto se asesoró de manera directa los problemas que se fueron presentando en el proceso y, se planteó la necesidad de diseñar una página web que pudiera servir de apoyo al trabajo realizado por los docentes en las diferentes aulas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos del trabajo, dando respuesta a los objetivos que fueron planteados al inicio del estudio. Los resultados se muestran atendiendo a cada una de las fases del trabajo realizado.

Fase diagnóstica

Guía de observación

Para la detección de necesidades, se utilizaron las guías de observación las cuales fueron para recabar información sobre una jornada laboral, con el objetivo de identificar el funcionamiento institucional en los diferentes salones.

La información que se obtuvo fue que en los grupos participantes, el tipo de comunicación entre alumnos y docentes es constante, utilizando diferentes sistemas para comunicarse dependiendo de las discapacidades que presentan y las posibilidades de cada uno, por lo que se basan en señas y comunicación verbal, tanto docente-alumno como alumno-alumno.

Otros aspectos que se observaron en esta etapa fueron el cumplimiento de reglas, se detectó que en cada grupo existen reglas explícitas e implícitas que todos conocen y se cumplen, si algún alumno no las cumple, el grupo y el docente se encargan de apoyarlo y dirigirlo hacia el cumplimiento y respeto de las normas establecidas. En cuanto a la interacción entre docentes-alumnos y con sus pares, se observó que predomina el respeto, buen trato y cooperación, por otra parte, la relación, comunicación e interacción con la parte administrativa y las autoridades de la institución refleja rigidez.

Entrevistas con docentes

Las entrevistas con los docentes correspondieron solo a tres de los grupos, entrevistando al maestro titular y al auxiliar, con un total de 6 entrevistas, lo que se obtuvo del análisis de la información fue que los mismos docentes hicieron una reflexión y aceptaron sus habilidades, conocimientos, limitantes y necesidades que poseen en su práctica diaria, fueron conscientes de que la formación continua es necesaria para mejorar la atención y los servicios que ofrecen a sus alumnos, con el objetivo de orientarlos y proveerles de las herramientas necesarias para que tengan una buena calidad de vida; sin embargo, la institución no cuenta con todos los recursos que faciliten la práctica y la formación constante requerida por los docentes que repercutan directamente en la formación de los alumnos.

Un dato importante obtenido de este proceso fue que los docentes coincidieron en que la falta de un instrumento de diagnóstico, seguimiento y evaluación de los alumnos, obstaculiza las actividades que pueden desarrollar con ellos, ya que no conocen el grado de exigencia que se les puede pedir a los alumnos o las actividades que pueden o no realizar; en este sentido, también coincidieron en que la falta de una adecuada capacitación para atender cuestiones médicas relacionadas a las discapacidades y condiciones de los alumnos les impide intervenir oportunamente

en caso de algún evento.

Su trabajo se basaba en planeaciones diarias que cada docente realizaba fundamentado en normativas de la Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC), pero no contaban con una programación general de base, por lo tanto, el trabajo era desarticulado; es decir, no había una secuencia de trabajo y continuidad de contenidos que les permitiera a los grupos trabajar de manera conjunta.

El área médica y pedagógica es la responsable de valorar a los alumnos y asignarles el grupo que mejor se adapte según sus criterios basados solo en el diagnóstico médico, así como el tiempo de permanencia en los grupos; sin embargo, son pocas las veces en que se toma en cuenta la opinión del docente para tomar estas decisiones. En este sentido, se puede decir que la parte administrativa y la planta docente no tiene comunicación clara y constante lo que conlleva a una desarticulación de la información en la institución.

Con respecto al uso de las tecnologías, todos los docentes la conciben solo como el uso de ordenadores, software e internet.

Cuestionarios a docentes

El uso de cuestionarios fue con el fin de complementar la información recabada en las entrevistas, estos cuestionarios se aplicaron con un formato que mantenía el anonimato de la persona, se aplicaron a docentes y administrativos. La información obtenida fue similar a los datos que arrojaron las entrevistas presenciales, el análisis de esta información permitió jerarquizar las necesidades, en este sentido, la principal necesidad fue la falta de un programa claro de trabajo así como los instrumentos de diagnóstico; un dato más que se pudo evidenciar como obstáculo para realizar una buena práctica docente, fue la administración de la institución ya que no es muy flexible y la comunicación no es efectiva.

Cuestionarios a administrativos

Los cuestionarios de los administrativos arrojaron datos interesantes, puesto que la percepción del trabajo dista mucho de lo que considera la planta docente, para ellos el área de mayor importancia es la médica, sigue la pedagógica, lenguaje, psicológica y la de trabajo social. Pese a que todos saben los requerimientos de su trabajo, no hay comunicación efectiva y vinculación de las actividades realizadas, ni de los diagnósticos de los alumnos que cada área puede aportar para ubicarlos de mejor manera en los grupos. En la parte de tecnología, la concepción es la misma que la de los docentes (uso de computadoras, internet y software) con la única diferencia de que el área médica considera que la tecnología está aplicada en los diversos aparatos médicos y en los materiales que se adecuan para las características y necesidades de los alumnos.

De acuerdo a toda esta información recolectada durante esta primera fase, se pudo identificar que el área administrativa y la planta docente, no tenían una adecuada comunicación, por lo que el trabajo se obstaculizaba, reflejado en la falta de un diagnóstico concreto y claro de los alumnos, un programa de base para poder trabajar con ellos y la falta de capacitación docente en áreas específicas que requerían para poder atender a la población de alumnos.

Fases de diseño e implementación

El análisis de la fase diagnóstica del estudio permitió, identificar las necesidades reales de los docentes, en este caso, la falta de un programa de trabajo que sirviera como base a los docentes para realizar un trabajo adecuado a las necesidades de cada grupo; por lo tanto, se realizó un diseño de intervención presentando el Programa de Orientación Vocacional de Rodríguez y Jenaro (2007, en Rodríguez, 2007), el cual se rediseñó junto con el docente titular de cada grupo de acuerdo a las características y necesidades grupales del cual era responsable.

En este análisis del Programa de Orientación Vocacional (Rodríguez y Jenaro, 2007), cada docente tuvo la oportunidad de seleccionar y adecuar las fichas que mejor se acoplaban a las necesidades de sus alumnos y desechar las que no les eran funcionales, de esta manera, los grupos de preescolar, primaria/secundaría/bachiller y vida independiente 1 adecuaron las fichas que pertenecen a las dimensiones de elección y mantenimiento, mientras que vida independiente 2 solo quedó con la dimensión de elección, vida independiente 3, los talleres laborales modificaron y adecuaron las tres dimensiones.

Estas fichas modificadas por cada docente se pudieron vincular con el contenido de las áreas que manejaban en la planeación que utilizaban con anterioridad, de esta manera el programa quedó de manera integral pudiendo facilitar el trabajo docente para poder alcanzar los objetivos planteados con sus alumnos.

En cada una de las sesiones de trabajo que se tuvieron con los docentes, se les orientó y se aclararon las dudas que surgieron sobre el contenido de las fichas y el manejo de dicha información. De igual manera, se les estuvo capacitando en el uso del editor de texto “Word”, servidores de correo electrónico como Hotmail y Gmail y la herramienta Dropbox, los cuales sirvieron para compartir y alojar los avances de la modificación del programa.

Una vez concluida la modificación de las fichas por parte de cada docente, se creó un sitio web con dominio gratuito en la plataforma “Weebly”, este espacio permitió alojar los programas de trabajo de los docentes (fichas modificadas) así como diversos materiales y herramientas que facilitan su práctica docente. Para el acceso a este sitio web, al igual que con las otras herramientas, se les capacitó, explicando detalladamente la estructura de la página y el contenido. Dentro de este espacio cada maestro tiene su propia página con información general del grupo y links que les permite obtener aspectos más detallados de temas de su interés, así como la liga que descarga el programa completo (fichas modificadas).



Los submenús de la página contienen etiquetas con contenido especializado, como enlaces a revistas científicas y sitios en donde pueden descargar herramientas de utilidad para su trabajo docente. El sitio cuenta con una licencia creative commons y se puede tener acceso desde cualquier dispositivo móvil o computadora. El equipo responsable de este proyecto fue el encargado de administrar el sitio web.

Esta misma página permitió evaluar de manera anónima, a través de una encuesta, el trabajo realizado durante el periodo que duro el proyecto. Al preguntar sobre la aplicación del programa de orientación modificado durante el ciclo escolar que se estaba cursando, las respuestas fueron que se aplicaba de manera parcial, ya que el problema de comunicación permanecía dentro de la institución y aún no estaba clara la forma de trabajo, consideran que sería necesario aplicarlo con totalidad para poder seguir adecuado las fichas acorde a las necesidades de sus alumnos y que es importante seguir capacitándose para lograr un trabajo armónico, y vinculado que ayude a cumplir los objetivos institucionales.

Nuevamente existió discrepancia entre la visión de los docentes y los administrativos, ya que mientras los primeros consideraban que podían integrar en el programa de orientación propuesto a todas las áreas de atención requeridas en el proceso educativo de sus alumnos, los administrativos los consideraban como procesos independientes que implicaban un doble trabajo para los docentes. Se tuvo que presentar los resultados del trabajo realizado con los docentes, tanto a los administrativos como al grupo que apoya al Centro para explicar los beneficios del trabajo y que permitieran su implementación. Actualmente se está poniendo en práctica, como el programa eje de la actividad académica desarrollada en el Centro.

Conclusiones

A partir del estudio realizado se puede concluir que, el trabajo es el medio que permite a todas las personas adultas sentirse parte de una sociedad, al mantenerse ocupadas y ser productivas. Desde el punto de vista individual, el trabajo también hace a uno sentirse bien consigo mismo al poder desarrollar todas las capacidades posibles y las personas con discapacidad no son la excepción a estos beneficios. Sin embargo, han existido y siguen existiendo muchas limitaciones y barreras, algunas físicas y otras actitudinales; entre ellas se pueden mencionar la falta de adecuaciones arquitectónicas (rampas, elevadores, pasamanos), la falta de letreros con imágenes para quienes no pueden leer, el evitar el contacto con personas con discapacidad por temor a “contagiarse” o a que los “agredan”, considerar que hacer adecuaciones ocasionará gastos innecesarios a la empresa, el que las personas con discapacidad no tengan las habilidades básicas para desarrollarse en un trabajo. Éstas, entre otras tantas barreras, niegan la oportunidad a este colectivo de incorporarse al campo laboral. Dichas barreras pueden originarse en el entorno y diferentes contextos donde estas personas se desarrollan; otras veces se desarrollan en el seno del mismo hogar siendo los padres o incluso la propia persona con discapacidad quien limita sus oportunidades, debido a las experiencias que ha vivido durante sus años escolares para enfrentarse a esta transición, integra-

ción a la vida laboral y al logro de una calidad de vida digna.

Una de las principales limitaciones que tienen las personas con discapacidad para integrarse al mercado laboral es la falta de preparación adecuada. Durante los años escolares no se les ha enseñado hábitos generales, habilidades y destrezas que son elementales para desempeñar cualquier trabajo, tales como cumplir con un horario laboral, obedecer reglas de disciplina, completar todo un proceso de trabajo. Tampoco se les ayuda para conocer sus habilidades laborales y sus intereses, se les ha acostumbrado a no tomar decisiones y que otros lo hagan por ellos (padres y maestros); al desconocer esta información se les está capacitando en opciones que tal vez no son las más adecuadas y que no los llevarán a aprender un trabajo u oficio.

La falta de una orientación vocacional adecuada ocasiona que las instituciones que ofrecen servicios de capacitación laboral, promuevan opciones que no están acordes a las necesidades de las personas y de aquí la importancia de fomentar esta área. En opinión de Benz, Lindstrom y Latta (1999), los servicios de orientación muchas veces no trabajan de acuerdo a las habilidades y destrezas que estas personas poseen para su correcta capacitación e inclusión laboral, sino que se centran en las pocas opciones laborales existentes. La finalidad de los centros de capacitación laboral, es que los alumnos adquieran las habilidades laborales necesarias para posteriormente integrarse a un empleo regular o bien, iniciar un auto-empleo; sin embargo, la realidad es diferente ya que la mayoría de los alumnos no aprenden todo el proceso del oficio (Sevilla, 2007), pues por lo general sólo apoyan el trabajo que realiza el maestro o técnico encargado del taller y no se brinda una capacitación completa.

Tal como los resultados de este estudio evidencian, no puede haber una capacitación adecuada sin programas específicos que promuevan el autoconocimiento, la toma de decisiones, la autonomía y otros tantos aspectos básicos para tener un adecuado proceso vocacional y una posterior elección laboral ajustada al perfil de la persona. Tampoco es posible hacer realidad un proceso de orientación vocacional sin personal capacitado para ello, con una mentalidad flexible que visualice dicho proceso en etapas a corto, mediano y largo plazo; desde los niveles educativos elementales hasta la incorporación de la persona con discapacidad al mercado laboral.

La tarea para los docentes es compleja, dado que existen alumnos con múltiples necesidades educativas que plantean a los docentes un gran reto; sin embargo, es necesario buscar apoyos adecuados para hacer realidad el proyecto y uno de estos apoyos es el uso de los recursos tecnológicos con los que se cuenta en la actualidad. Claro está que esto supone una capacitación adecuada al docente.

En este estudio se partió de identificar las necesidades de los docentes, diseñar una capacitación que les permitiera tener las bases teóricas necesarias, para combinarlas con las herramientas para identificar a) necesidades de apoyo a sus alumnos, y b) formas de trabajar en todos los niveles educativos herramientas de orientación. Para esto se dio un acompañamiento puntual a cada profesor, tanto de forma personal como a través de los recursos tecnológicos implementados.

Finalmente, se puede concluir que el estudio en este campo es todavía incipiente en México y falta mucho camino por recorrer; sin embargo, se tiene una muestra de que es posible transformar la realidad que muchas personas con discapacidad, principalmente intelectual, viven en nuestros contextos al ser discriminadas del ámbito laboral por considerar que no son capaces de cumplir adecuadamente con un trabajo.

Referencias

Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista de Educación y Pedagogía.* 19(47) (pp. 153-162) Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6679/6121

Benz, M.R., Lindstrom, L. y Latta, T. (1999). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: The youth transition program model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13 (1), 55-63.

Cabero, J. (2004). *Formación del profesorado en TIC.* II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación. España. [en línea] Recuperado de: http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/

Cabero, J., Fernández, J. y Córdoba, M. (2008). Las TIC como elementos en la atención a la diversidad. La atención a la diversidad a través de las TIC. En. J. Cabero y J. M. Fernández (Ed), *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad* (pp. 15-35). España: Eduforma.

Cazallas, C. (2005). La desigualdad en el mercado de trabajo de personas con discapacidad. Un enfoque teórico*. Revista universitaria de ciencias del trabajo*. 18 (6). [en línea] Recuperado de: http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%206/6106.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Recomendaciones del Consejo sobre la aplicación de las políticas de empleo de los estados miembros*, 6 de septiembre de 2000. COM (2000) 549 final. Bruselas.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad (CONADIS) http://conadis.gob.mx/

De Jesús, A., Girón, I. y García, G. (2009). Relación entre la modalidad de empleo y el nivel de calidad de vida laboral de personas con discapacidad intelectual leve*. Nómadas* (22). Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18111430018

Diario Oficial de la Federación (5 de mayo, 2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México: Gobierno Federal.

Egido, I., Cerillo, R. y Camina, A. (2009). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación*. REOP*, 20 (2). [en línea] Recuperado de: http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093005142.pdf



Espinola-Nadurille, M., y Delgado, G. (2009). Mental disability and discriminatory practices: Effects of social representations of the Mexican population. *International Journal of Social Psychiatry*, 55(3), 238-246.

Ferreras, A., Suárez, E., Moreno, L., Bermejo, I., Oltra, A., Svensrud, A., Peris, J., Soler, C. (2013). Orientación profesional a personas con discapacidad intelectual. *Revista de Biomecánica*. N°59. pp 39-59 Recuperado de http://www.ibv.org/es/revista-ibv/show_product/79/409

Flores, N. (2008). *Calidad de vida laboral en el empleo protegido. Evaluación de la salud y de los riesgos psicosociales*. España: CES.

Gobierno de la República, (2013). *Plan Nacional de Desarrollo* (2013-2018). México: Gobierno Federal.

Gobierno del Estado de Yucatán (2013). *Plan Estatal de Desarrollo* (2012-2018). Yucatán: Consejo Estatal de Planeación de Yucatán

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática (INEGI), (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. México.

Moreno, M. (1986). *Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa*. Guadalajara: Progreso.

Organización Mundial de la Salud (OMS). *Informe Mundial sobre la discapacidad en 2011*. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), pp. 670-699. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006

Papalia, E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2006). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Rocha, M. (2012). *Consideraciones generales sobre Orientación Vocacional y discapacidad. ¿Qué le aporta la Orientación a la discapacidad?* Jornada Orientación Vocacional y Discapacidad. APORA.

Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyecto de vida. El desarrollo de la autonomía*. Rosario Argentina: Laborde.

Rodríguez, P. (2007). *Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: evaluación e intervención.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca. Salamanca España.

Sánchez, P., Cantón, M. y Sevilla, D. (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno.

Sevilla, D. (2007). *Evaluación de la conducta adaptativa y habilidades laborales en adultos con discapacidad intelectual en Mérida, Yucatán, México* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.

Smith, T., Polloway, E., Patton, J. y Dowdy, C. (2004). *Enseñanza a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en ambientes incluyentes*. México: Pro-Ed Latinoamérica.

(Footnotes)

1 Información estimada con base en el Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI, Proyecciones de Población de CONAPO 2005-2050, Estadísticas del Sistema Educativo Nacional y Logros del Instituto Nacional para la Educación de los adultos. Las cifras están sujetas a modificación cada vez que exista una nueva proyección de población de CONAPO o cambio en la metodología en el cálculo del rezago. Información actualizada estimada con base a las metas del presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2012.



Verónica García Martínez

veronica.garcia@ujat.mx

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestra en Comunicación por la Universidad Iberoamericana, Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONACYT, Profesora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, miembro del Registro de CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA), y del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCyTET). Líder del Cuerpo Académico de Investigación e Innovación Educativas, ha coordinado proyectos con financiamiento del CONACYT, es autora y co autora de libros, articulos y capítulos de libros.

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

saquinozuniga@gmail.com
silvia.aquino@ujat.mx



Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Licenciada en Administración de Empresas Turísticas por la Universidad Veracruzana. Maestría en Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Doctorado en Cs. De la Educación por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, de la Universidad de la Habana, Cuba. Cuenta con Perfil PRODEP, es miembro del S.N.I, del Registro de CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA), y del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco (CCyTET). Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación Investigación e Innovación Educativa donde desarrolla la línea de investigación en el campo de la evaluación educativa (institucional, de programas educativos y de profesores) y de Investigación e Innovación en Contexto Formales e Informales. Ha participado en proyectos con financiamiento externo como CONACYT, Fondos Mixtos, Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED) y financiamiento interno.



Jesús Izquierdo

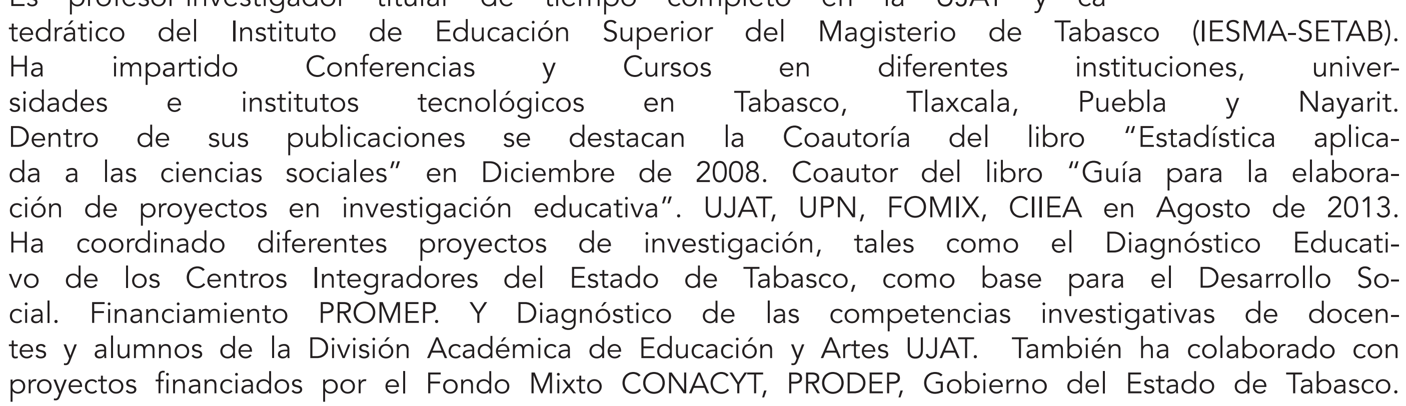
(PhD, McGill University, Canada).

En México, está afiliado a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, al Sistema Nacional de Investigadores (Psicolingüística), al programa de Perfil deseable PRODEP de la Secretaría de Educación, y al Cuerpo Académico en Consolidación: Investigación e Innovación Educativas. En Canadá, está afiliado al Département de Didactique des Langues y al Institut des Sciences Cognitives de la Université du Québec à Montréal.

Investiga los procesos cognitivos que regulan la adquisición de segundas lenguas y en la manera en la cual la pedagogía "tradicional" y asistida por la tecnología puede acelerar tales procesos. Además, analiza el impacto del contexto educativo y las diferencias individuales en el aprendizaje. Su trabajo ha sido financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, PRODEP, y Canadian Social Sciences and Humanities Research Council; y diseminado en revistas del Social Science Citation Index y el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación.

Pedro Ramón Santiago

Pramon54@hotmail.com



Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Administración Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. Es profesor-investigador titular de tiempo completo en la UJAT y catedrático del Instituto de Educación Superior del Magisterio de Tabasco (IESMA-SETAB). Ha impartido Conferencias y Cursos en diferentes instituciones, universidades e institutos tecnológicos en Tabasco, Tlaxcala, Puebla y Nayarit. Dentro de sus publicaciones se destacan la Coautoría del libro "Estadística aplicada a las ciencias sociales" en Diciembre de 2008. Coautor del libro "Guía para la elaboración de proyectos en investigación educativa". UJAT, UPN, FOMIX, CIIEA en Agosto de 2013. Ha coordinado diferentes proyectos de investigación, tales como el Diagnóstico Educativo de los Centros Integradores del Estado de Tabasco, como base para el Desarrollo Social. Financiamiento PROMEP. Y Diagnóstico de las competencias investigativas de docentes y alumnos de la División Académica de Educación y Artes UJAT. También ha colaborado con proyectos financiados por el Fondo Mixto CONACYT, PRODEP, Gobierno del Estado de Tabasco.

La obra que tienen ante ustedes, Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas, es el resultado del trabajo colaborativo del Cuerpo Académico de Investigación e Innovación Educativas, de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y la Red Durango de Investigación Educativa (ReDIE) donde participaron instituciones educativas mexicanas de nivel superior como Universidades de diversos Estados de la República, la Escuela Normal, del Centro de Maestros, el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y tres instituciones extranjeras: Puerto Rico, Chile y España.

El interés de la obra surge ante la necesidad de contar y compartir experiencias que abordaran desde el aspecto teórico y metodológico estudios sobre diagnósticos, propuestas, problemáticas, casos de éxito, que en las diferentes instituciones y niveles educativos se aproximan a esta temática, cuya finalidad es avanzar hacia la inclusión educativa y social de los diversos grupos marginados.



